



**Instituto de Estudios de Postgrado
Programa de Doctorado en Lenguas y Culturas**

**Glottodidattica teatrale: vantaggi e sperimentazioni.
Un progetto di Glottodrama in contesti migratori**

**Glottodidáctica teatral: ventajas y experimentaciones.
Un proyecto de *Glottodrama* en contextos migratorios**

**Teaching and learning languages through theatre:
advantages and experimentations. A *Glottodrama* project
in migratory contexts**

Tesis Doctoral para optar al título de Doctor

PRESENTADA POR:
Antonina Milici

DIRECTORA:
Profa. Dra. Giorgia Marangon

Córdoba, 2 de octubre de 2020

TITULO: *Glottodidattica teatrale: vantaggi e sperimentazioni. Un progetto di Glottodrama in contesti migratori*

AUTOR: *Antonina Milici*

© Edita: UCOPress. 2020
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

<https://www.uco.es/ucopress/index.php/es/ucopress@uco.es>



TÍTULO DE LA TESIS:

GLOTODIDÁCTICA TEATRAL: VENTAJAS Y EXPERIMENTACIONES. UN PROYECTO DE GLOTTODRAMA EN CONTEXTOS MIGRATORIOS

DOCTORANDA: Antonina Milici

INFORME RAZONADO DEL/DE LOS DIRECTOR/ES DE LA TESIS

(se hará mención a la evolución y desarrollo de la tesis, así como a trabajos y publicaciones derivados de la misma).

La Tesis Doctoral “*GLOTODIDÁCTICA TEATRAL: VENTAJAS Y EXPERIMENTACIONES. UN PROYECTO DE GLOTTODRAMA EN CONTEXTOS MIGRATORIOS*”, presentada por D^a. Antonina Milici para la obtención del título de doctor, se centra en un estudio lingüístico y glotodidáctico que profundiza las soluciones metodológicas, basadas en las técnicas teatrales, dirigidas a la enseñanza-aprendizaje del italiano como lengua extranjera para migrantes. Dicha Tesis se presenta dentro del programa de Doctorado de Lenguas y Culturas y en la línea de investigación “Teoría y práctica de los discursos” de la Universidad de Córdoba.

La pertinencia de esta investigación radica en que los estudios precedentes sobre la glotodidáctica teatral no son numerosos. La mayoría de los materiales producidos son el resultado de experiencias de laboratorio en las que los alumnos actúan como “actores sociales” en una situación dada, para desarrollar competencias transversales de ciudadanía y una competencia comunicativa global que consta de diferentes códigos, además del lenguaje verbal. Con este trabajo se quiere repensar una organización del proceso de enseñanza-aprendizaje del italiano como L2 y desafiar las criticidades pedagógicas e interculturales vinculadas a los contextos migratorios, a través de una metodología probada y validada a nivel científico. Por lo tanto, se decidió emprender una investigación-acción sobre el potencial del método *Glottodrama* desarrollando un proyecto dirigido a extranjeros de la provincia de Messina. La fase de experimentación adquiere valor al promover caminos inclusivos más amplios, que actúen principalmente sobre la motivación y la reducción del filtro afectivo, y al monitorizar sus efectos sobre el aprendizaje y la inclusión. El proyecto tiene como objetivo compartir las buenas prácticas empleadas para garantizar efectos más extendidos y duraderos incluso fuera del territorio objeto de estudio.

Hoy, las prácticas teatrales asociadas con la enseñanza de idiomas nos ayudan a alcanzar los objetivos establecidos por Europa de acuerdo con las directrices pedagógicas y con las políticas lingüísticas más recientes. Las políticas lingüísticas europeas exigen el desarrollo de una educación plurilingüe e intercultural basada en los principios del enfoque afectivo humanista orientado a la acción.

El desarrollo de la Tesis Doctoral responde a una planificación metodológica cuyo primer paso es una introducción que incluye *Ámbito de investigación, Objetivos, Antecedentes y Estado de la cuestión, Motivación de la investigación, Fundamentos teóricos y metodología,*

Estructura de la tesis. Tras ello, el marco teórico, preparatorio de la siguiente experimentación, se describe a través de estudios bibliográficos de las investigaciones más relevantes sobre lingüística, semiótica -incluyendo la relación entre la semiótica lingüística y teatral- y enseñanza de idiomas. Esta fase teórica consta de tres partes. La cuarta es experimental y se refiere al proyecto de *Glottodrama* cuya finalidad es la enseñanza del italiano a extranjeros. El proyecto se ha desarrollado para recopilar datos y verificar la hipótesis inicial de la tesis, aplicando la metodología de la investigación-acción. En las conclusiones, se le da espacio a las consideraciones finales basadas en los resultados del análisis.

En relación con la formación académica, la doctoranda ha cumplido sobradamente con el plan de formación propuesto, tanto en lo que se refiere a las actividades obligatorias como a las complementarias.

La doctoranda, durante su periodo de formación, ha asistido a un total de 23 actividades formativas: (3 cursos de metodología de investigación incluida una comunicación oral en las Jornadas metodológicas y congresuales de la Universidad de Córdoba de junio de 2019; 1 curso metodológico sobre el método *Glottodrama* y el logro de *Glottodrama Qualified Teacher*; 2 jornadas inaugurales del curso doctoral; 7 seminarios formativos; 2 cursos prácticos de teatro; 4 cursos de formación; 1 Asistencia y participación en Congreso Internacional; 2 Congresos Internacionales con aportación; 1 una estancia de investigación). La doctoranda realizó una estancia de investigación de 3 meses (10.09.2018/21.12.2018) sobre la aplicación de técnicas de animación como el TDO (teatro de los oprimidos) de Augusto Boal, bajo la dirección del Profesor Antonio Michelin Salomon, catedrático de Pedagogía General en el Departamento de Ciencias Cognitivas, Psicológicas Pedagógicas y Estudios Culturales de la Universidad de Messina.

Finalmente, por lo que se refiere a la actividad investigadora, la doctoranda ha publicado durante el periodo de elaboración de la Tesis un total de 3 aportaciones en editoriales y revistas de impacto en el ámbito científico, tal y como requiere el programa de doctorado: 1 artículo en la revista española de impacto internacional *Cuadernos de Filología Italiana*, 2 capítulos de libro en monografías colectivas.

Como directora de la Tesis Doctoral, considero que la doctoranda ha adquirido la experiencia académica, formativa e investigadora requerida por la Escuela de Doctorado de Lenguas y Culturas, y que, en consecuencia, Enel trabajo presentado responde a los criterios de calidad exigidos para poder defender su trabajo de investigación en acto público y ante un tribunal de expertos.

Por todo ello, se autoriza la presentación de la Tesis Doctoral.

Córdoba, 17 de septiembre de 2020

Firma de la directora

Fdo.: Giorgia Marangon



*Ai miei genitori
A mio marito*

Ringraziamenti

Al termine di questo lungo periodo di studio, desidero porgere i miei ringraziamenti a coloro che mi sono stati vicini e mi hanno aiutata, ciascuno con modalità e finalità diverse, a concludere il mio percorso dottorale.

Innanzitutto, la mia sentita gratitudine va alla mia Direttrice di tesi, la Prof.ssa Giorgia Marangon Bacciolo che, fin dal primo giorno, si è resa disponibile al confronto, supportandomi e consigliandomi. Da lei ho imparato molto e mi ritengo davvero fortunata ad averla avuta come guida durante questa esperienza.

Ringrazio gli Enti, le Istituzioni e le Associazioni che hanno raccolto il mio invito a costituire un partenariato per ottenere i finanziamenti volti alla realizzazione del progetto “Metti in scena l’italiano”. Si tratta del progetto sul quale ho condotto la parte sperimentale della tesi, indagando le potenzialità del metodo Glottodrama in contesti migratori del territorio della provincia di Messina.

Nello specifico ringrazio il Comune di Capo d’Orlando, Ente capofila e la Cooperativa Servizi Sociali, partner associato.

Sono particolarmente grata al Professore Carlo Nofri, fondatore del metodo Glottodrama e presidente della “Glottodrama Academy”, per avere accettato di far parte della rete di progetto e per essersi reso disponibile a recarsi a Capo d’Orlando dove ha avviato la formazione propedeutica per i docenti dei corsi destinati agli stranieri.

Ringrazio tutti coloro che hanno svolto l’attività di docenza e gli apprendenti per l’impegno profuso.

Voglio esprimere, inoltre, la mia gratitudine al regista Stefano Molica, presidente dell’Associazione “Nuovi Teatri” di Patti, grazie al quale ho potuto conoscere meglio e dal di dentro il meraviglioso mondo della recitazione e che mi ha diretto in due rappresentazioni andate in scena al Cine-Teatro “Rosso di San Secondo” di Capo d’Orlando e al Teatro Greco di Tindari, rispettivamente nel 2018 e nel 2019. Lo ringrazio anche per avermi indicato e fornito parte della bibliografia consultata per i capitoli riguardanti la semiotica teatrale e le metodologie recitative.

Ringrazio mio marito Ferdinando che ha “sopportato” le mie “assenze in presenza” e non ha mai “disturbato” le mie lunghe ore di lavoro quotidiano che tanto tempo hanno sottratto alla nostra vita insieme.

E ancora un pensiero va ai miei genitori che da tanti anni non ci sono più ma che certamente sarebbero stati orgogliosi di quanto sono riuscita a realizzare finora.

Riassunto. Oggi è oltremodo importante sperimentare metodologie didattiche innovative volte a facilitare l'acquisizione di una competenza comunicativa globale in Lingua Straniera (LS)/Lingua Seconda (L2), anche in considerazione delle più recenti politiche linguistiche europee. L'ipotesi di partenza del presente lavoro di ricerca è che il coinvolgimento emotivo dell'apprendente e l'utilizzo di vari codici espressivi, in aggiunta al codice verbale, favoriscano risultati più efficaci. Si vogliono pertanto dimostrare i vantaggi della glottodidattica teatrale in contesti specifici. Negli ultimi anni, abbiamo assistito, in tutta Italia, a significativi mutamenti dovuti da un lato alla globalizzazione e dall'altro, a livello "glocale", all'ondata migratoria che ha coinvolto l'intera nazione e che trova in Sicilia, vista la posizione geografica, uno sbocco obbligato. Si deve quindi ripensare ad una organizzazione del processo di insegnamento-apprendimento dell'Italiano L2 in chiave sociolinguistica, pragmatica e interculturale e prevedere percorsi inclusivi a più ampio raggio che agiscano innanzitutto sulla motivazione e sull'abbassamento del filtro affettivo. Perché allora investigare sulla glottodidattica teatrale? Proprio perché quest'ultima risulta la combinazione vincente per conseguire obiettivi anche al di fuori delle scuole, in ambito sociale. Attraverso pratiche laboratoriali e strategie cooperative, si promuove una continuità educativa a spirale in termini di crescita e autonomia personale che si aggancia ai prerequisiti per ampliare e potenziare competenze trasversali in situazioni sempre nuove e differenziate. In ambienti educativi rilassanti si svolgono attività dinamiche ed espressive a partire dal linguaggio del corpo e dalle azioni fisiche; contestualmente si attivano processi cognitivi e metacognitivi anche a stadi iniziali di interlingua. Si facilita così un più rapido adattamento degli stranieri nel Paese di accoglienza. Il coinvolgimento fisico e plurisensoriale consente infatti una esperienza comunicativa intersemiotica che nell'uso della L2 significa apertura valoriale alla Cultura Seconda (C2) e confronto tra le peculiarità socio-comportamentali e pragmatiche delle due lingue in un'ottica di convivenza democratica. Il lavoro teorico prevede obiettivi generali e si concretizza in una serie di obiettivi specifici per i quali viene condotta un'analisi delle questioni in campo circoscrivendo infine la ricerca al territorio siciliano, precisamente quella parte della provincia di Messina che va da Capo d'Orlando a Milazzo. In particolare, si è voluta intraprendere una ricerca-azione sulle potenzialità del metodo Glottodrama in contesti migratori.

Parole chiave: competenza comunicativa; approccio orientato all'azione; glottodidattica teatrale; educazione plurilinguistica e interculturale, contesti migratori.

Resumen. Hoy es muy importante experimentar con métodos de enseñanza innovadores para facilitar la adquisición de una competencia comunicativa global en Lengua Extranjera (LE) / Lengua Segunda (L2), también en consideración de las políticas lingüísticas europeas más recientes. La hipótesis de partida de este trabajo de investigación es que la participación emocional del alumno y el uso de varios códigos expresivos, además del código verbal, consiguen multiplicar la eficacia de los resultados. Por lo tanto, nos proponemos demostrar las ventajas de la enseñanza de idiomas a través del teatro en contextos específicos. En los últimos años, hemos asistido, en toda Italia, a significativos cambios debidos, por un lado, a la globalización y, por otro, a nivel "glocal", a la ola migratoria que ha implicado a toda la nación y que tiene su mayor impacto en Sicilia. La isla, por su posición geográfica se convierte en vía de paso para un número importante de inmigrantes. Por lo tanto, es necesario repensar una organización del proceso de enseñanza-aprendizaje del italiano como L2 en clave sociolingüística, pragmática e intercultural, y prever caminos inclusivos más amplios que actúen principalmente sobre la motivación y la reducción del filtro afectivo. ¿Por qué entonces investigar la enseñanza de idiomas a través del teatro? Precisamente porque esta última es la combinación ideal para lograr objetivos también fuera de las escuelas, en ámbito social. A través de prácticas de laboratorio y estrategias cooperativas, se promueve una continuidad educativa en espiral en términos de crecimiento personal y autonomía que integra los requisitos previos para expandir y fortalecer las habilidades transversales en situaciones siempre nuevas y diferenciadas. En entornos educativos relajantes, se realizan actividades dinámicas y expresivas a partir del lenguaje corporal y las acciones físicas; al mismo tiempo, los procesos cognitivos y metacognitivos se activan incluso en las etapas iniciales de la interlingua.

Esto facilita una adaptación más rápida de los extranjeros en el país de acogida. La participación física y multisensorial permite una experiencia comunicativa intersemiótica que, en el uso de la L2, significa apertura a los valores de la Cultura Segunda (C2) y comparación entre las peculiaridades pragmáticas y la realidad social de la que los dos idiomas se hacen portadores en una perspectiva de coexistencia democrática. El trabajo teórico prevé objetivos generales y se concretará en una serie de objetivos específicos para los cuales se quiere realizar un análisis de las cuestiones en el ámbito, circunscribiendo finalmente la investigación al territorio siciliano, precisamente esa parte de la provincia de Messina que va desde Capo d'Orlando a Milazzo. En particular, queríamos proceder aplicando una investigación-acción sobre las potencialidades del método Glottodrama en contextos migratorios.

Palabras clave: competencia comunicativa; enfoque orientado a la acción; glotodidáctica teatral; educación plurilingüe e intercultural, contextos migratorios.

Abstract. Nowadays it is extremely important to experiment innovative teaching methodologies aimed at facilitating the acquisition of a global communicative competence in a Foreign Language (FL)/ Second Language (L2), also taking into account the most recent European language policies. The starting hypothesis of this research work is that the learner's emotional involvement and the use of different expressive codes, in addition to the verbal code, promote more effective results. We therefore want to demonstrate the advantages of learning and teaching a language by using drama/theatre techniques in specific contexts.

In recent years, we have witnessed, throughout Italy, significant changes due on the one hand to globalization and, on the other, at "glocal" level, to the migratory wave that has involved the whole nation e that finds in Sicily, because of its geographical position, a forced outlet.

It is therefore necessary to rethink the organization of the learning-teaching process in Italian as L2, in a sociolinguistic, pragmatic and intercultural way and to plan inclusive and wider educational paths that act primarily on motivation and on the lowering of the affective filter. Why then investigate drama/theatre techniques applied to language teaching? Precisely because they represent the winning combination to achieve objectives even outside of schools, in the social sphere. Through laboratorial practices and cooperative strategies, a spiraling educational continuity is promoted in terms of growth and personal autonomy which are linked to the prerequisites for expanding and enhancing transversal skills in ever new and differentiated situations. Dynamic and expressive activities are carried out in relaxing educational environments, starting from body language and physical actions; at the same time, cognitive and metacognitive processes are activated even at early interlanguage stages. This facilitates a more rapid adaptation of foreigners in the host country. In fact, the multi-sensorial, physical involvement promotes an intersemiotic communicative experience which, related to the use of the L2, means opening to the Second Culture (C2) values and comparing the socio-behavioral and pragmatic peculiarities of the two languages in a perspective of democratic coexistence. Theoretical work includes general objectives and takes concrete form in a series of specific objectives by carrying out an analysis of the topics at issue, finally narrowing the research to the Sicilian territory, namely that part of the province of Messina which goes from Capo d'Orlando to Milazzo. In particular, it was decided to undertake action research on the potential of the Glottodrama Method in migratory contexts.

Keywords: communicative competence, action-oriented approach, learning and teaching languages through theatre, plurilingual and intercultural education, migratory contexts.

INDICE

INTRODUZIONE.....	19
AMBITO DELL'INVESTIGAZIONE.....	19
OBIETTIVI.....	20
Oggetto teorico.....	20
Obiettivi generali.....	21
Obiettivi specifici.....	21
ANTECEDENTI E STATO DELL'ARTE	22
Breve <i>excursus</i> storico	22
Orientamenti odierni e sperimentazioni	24
MOTIVAZIONI DELLA RICERCA	27
Finalità e risultati attesi	27
FONDAMENTI TEORICI E METODOLOGIA	30
Fondamenti teorici	30
Scelte metodologiche	32
Percorso metodologico e strumenti investigativi	32
STRUTTURA DELLA TESI	40
PARTE PRIMA	45
CAPITOLO PRIMO.....	45
1. Comunicazione e linguaggio	45
1.1 La comunicazione: una disciplina?	45
1.2 Come e perché si comunica	46
1.3 Il linguaggio verbale	49
1.4 Fonetica e fonologia.....	50
1.5 Morfologia	52
1.6 Lessico	54
1.7 Sintassi	61
1.8 Relazioni sintattiche.....	64
CAPITOLO SECONDO.....	67
2. La linguistica: breve <i>excursus</i> storico.....	67
2.1 L'oggetto di studio della linguistica.....	67
2.2 I primi documenti scritti e le prime grammatiche.....	67

2.3 Prelinguistica.....	70
2.4 Verso la linguistica come scienza	76
2.5 Stati Uniti d’America: lo strutturalismo.....	77
2.6 La grammatica generativo-trasformatzionale di Chomsky	81
2.7 Europa: la nascita della linguistica moderna con De Saussure.....	82
2.8 Dalla fonetica alla fonologia: verso il funzionalismo	85
2.9 La linguistica testuale.....	87
CAPITOLO TERZO.....	91
3. La semantica	91
3.1 L’oggetto di studio della semantica	91
3.2 La semantica linguistica.....	91
3.3 Lo sviluppo della semantica.....	92
3.4 Approccio semantico strutturale in America	93
3.5 Il superamento del referenzialismo in Europa: sviluppi del XX secolo	96
3.6 L’approccio funzionale europeo: analisi semica.....	99
3.7 L’approccio generativista americano	100
3.8 L’approccio componenziale in America	101
3.9 L’approccio operativo.....	103
4. La semiotica.....	107
4.1 L’oggetto di studio della semiotica.....	107
4.2 Presemiotica	108
4.3 Gli esordi della semiotica linguistica: De Saussure e Peirce	111
4.4 Dal formalismo al funzionalismo.....	114
4.5 Verso la crisi del segno linguistico: semiotica comunicativa	115
CAPITOLO QUINTO	119
5 La semiotica teatrale.....	119
5.1 L’oggetto di studio della semiotica teatrale: Testo Spettacolare (TS) e Testo Drammatico (TD).....	119
5.2 Gli esordi della semiotica teatrale: i formalisti	123
5.3 Gli anni Sessanta/Settanta: la preminenza del Testo Drammatico	125
5.4 La svolta degli anni Ottanta	127
5.5 Il sistema modellizzante teatrale	129
5.6 L’approccio pragmatico e il riscatto del TS.....	130
5.7 Oltre la semiotica linguistica.....	134
5.8 Il complesso intreccio semiotico del teatro: limiti investigativi	135

5.9 Analisi del TS per una glottodidattica teatrale.....	138
PARTE SECONDA	141
CAPITOLO SESTO	141
6. Glottodidattica: premesse teoriche	141
6.1 La trasversalità dell'educazione linguistica	141
6.2 I contributi della psicologia comportamentista	143
6.3 L'apporto psico-pedagogico del cognitivismo.....	144
6.4 I contributi degli studi neurobiologici.....	149
6.5 I contributi della psicologia umanistica e l'approccio transdisciplinare di Morin.....	153
6.6 L'importanza del contesto: verso l'approccio socio-interattivo	156
CAPITOLO SETTIMO	161
7. Approcci e metodi glottodidattici dall'antichità ad oggi	161
7.1 Il plurilinguismo.....	161
7.2 Dagli esordi alla scuola di Port Royal.....	162
7.3 Europa: dalla parentesi grammatico-traduttiva al metodo diretto.....	170
7.4 Stati Uniti: metodo audio-orale e studi contrastivi	173
7.5 Verso la lingua in uso: sviluppi europei.....	175
7.6 La competenza comunicativa.....	181
CAPITOLO OTTAVO	187
8. Politiche linguistiche ed educative europee.....	187
8.1 La competenza comunicativa nel quadro europeo: pubblicazione del <i>CEFR</i>	187
8.2 Le sfide dell'Unione Europea in campo educativo	191
8.3 I documenti più recenti: il <i>Companion Volume</i> (2018) e le nuove Competenze chiave (2018).....	194
8.4 La prospettiva interculturale	198
8.5 La via italiana.....	201
CAPITOLO NONO	209
9. Linguistica Acquisizionale e Didattica dell'italiano L2	209
9.1 Dalla Linguistica Acquisizionale alla Didattica L2	209
9.2 Processo di acquisizione in L1	213
9.3 L'importanza dell' <i>input</i> e l'approccio naturale di Krashen e Terrel.....	215
9.4 Fenomeno migratorio e acquisizione spontanea dell'italiano L2	218
9.5 I percorsi formativi nei C.P.I.A.....	222
9.6 Le competenze necessarie ai docenti che operano in classi multiculturali e la nuova classe di concorso A023 per insegnare italiano L2.....	224
9.7 Italiano L2: ambienti di apprendimento e scelte metodologico-didattiche.....	230

PARTE TERZA	241
CAPITOLO DECIMO.....	241
10. Metodologie e tecniche per la recitazione	241
10.1 Dal primo “Sistema Stanislavskij”al “metodo Strasberg” e alle più recenti applicazioni in campo cinematografico	241
10.2 Il metodo delle azioni fisiche dell’ultimo Stanislavskij.....	244
10.3 Dal primo all’ultimo Brecht: in parallelo con Stanislavskij, verso le azioni fisiche ...	248
CAPITOLO UNDICESIMO	251
11. Glottodidattica teatrale: orientamenti metodologici ed esperienze laboratoriali	251
11.1 Educazione e glottodidattica attraverso le tecniche teatrali	251
11.2 Le origini della glottodidattica teatrale	254
11.3 Il <i>Process drama</i>	256
11.4 La Psicodrammaturgia linguistica di Dufeu.....	258
CAPITOLO DODICESIMO	261
12. Il Glottodrama.....	261
12.1 Nascita del Glottodrama.....	261
12.2 I due docenti nel progetto Glottodrama	263
12.3 Finalità del Glottodrama	264
12.4 Il percorso Glottodrama	267
12.5 Struttura dell’unità didattica nel Glottodrama	269
12.6 I vantaggi del metodo Glottodrama testimoniati attraverso alcune esperienze soggettive	272
CAPITOLO TREDICESIMO.....	274
13. Vantaggi pedagogico-didattici delle tecniche teatrali applicate all’insegnamento linguistico	274
13.1 <i>Performance</i> linguistica e <i>performance</i> teatrale	274
13.2 Le competenze progettuali necessarie in glottodidattica teatrale.....	277
13.3 Applicazioni glottodidattiche di metodologie e tecniche teatrali.....	281
13.4 Sviluppo di competenze cognitive, metacognitive ed emotive attraverso le tecniche teatrali.....	284
13.5 Il linguaggio del corpo	288
13.6 Acquisizione di una corretta articolazione dei suoni attraverso le tecniche teatrali	292
13.7 Il teatro favorisce l’uso corretto dei tratti sovrasegmentali e prosodici	293
13.8 Il teatro favorisce l’uso autentico della LS/L2 sviluppando la competenza comunicativa a 360 gradi.....	296
13.9 Il teatro favorisce le relazioni, la cooperazione e l’educazione interculturale.....	300

13.10 Le tecniche teatrali favoriscono un approccio metodologico bilanciato.....	304
13.11 Aspetti docimologici del glottoteatro tra progettazione dei percorsi e certificazione delle competenze.....	307
CAPITOLO QUATTORDICESIMO	311
14. Esperienze nazionali e internazionali di glottoteatro.....	311
14.1 Accordi istituzionali a favore del teatro nell'educazione in Italia	311
14.2 Alcune ricerche ed iniziative italiane e internazionali	312
14.3 Il teatro sociale: esperienze con migranti.....	318
PARTE QUARTA	323
CAPITOLO QUINDICESIMO	323
15. Studio di caso.....	323
15.1 Introduzione	323
15.2 Fase ricognitiva	324
15.3 Fase interpretativa	333
15.4 Fase propositiva	334
15.5 Fase progettuale: descrizione progetto.....	335
15.6 Risoluzione delle problematiche incontrate e avvio del progetto: la formazione a cura della <i>Glottodrama Academy</i>	342
15.7 Risultati relativi alle attività formative a cura della <i>Glottodrama Academy</i>	343
15.8 Avvio dei corsi	345
15.9 Indicatori e risultati per valutare la soddisfazione degli utenti e l'efficacia e qualità delle azioni didattiche	346
CONCLUSIONI.....	357
LE LINGUE NEL QUADRO EUROPEO ODIERNO	358
Cosa chiede l'Europa	358
La situazione italiana	359
VALIDAZIONE DEGLI OBIETTIVI DELLA TESI.....	360
Obiettivi generali.....	360
Obiettivi specifici.....	361
POSSIBILI SVILUPPI	364
Considerazioni finali e prospettive	364
SINTESI IN SPAGNOLO	369
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	413
RIFERIMENTI SITOGRAFICI	425
RIFERIMENTI NORMATIVI	429
APPENDICE.....	437

INDICE DELLE FIGURE

Fig. 1 Matrice <i>SWOT</i> (passato/futuro).....	39
Fig. 2 Matrice <i>SWOT</i> (interno/esterno).....	39
Fig. 3 La natura della comunicazione	47
Fig. 4 Parte di un albero iponimico per ‘animale’	56
Fig. 5 Chimografo	77
Fig. 6 Triangolo di Ogden e Richards	98
Fig. 7 Triangolo secondo Peirce (Eco, 1975: 88)	113
Fig. 8 Modello del testo narrativo	129
Fig. 9 Modello del testo teatrale	129
Fig. 10 Modello <i>Dual Code Theory</i>	152
Fig. 11 Significante visivo e significante sonoro.....	178
Fig. 12 Modello della competenza linguistica secondo Bachman.....	182
Fig. 13 Il modello della competenza comunicativa secondo Balboni (2008c)	184
Fig. 14 Struttura semiotica di un atto comunicativo	184
Fig. 15 Struttura semiotica della competenza comunicativa	185
Fig. 16 Elenco dei destinatari livello soglia	189
Fig. 17 Gerarchia di processabilità (Pienemann, 2007).....	212
Fig. 18 Le fonti di feedback secondo il modello di Sherewood-Smith	217
Fig. 19 Il modello categoriale di acculturazione di Ward, Bocher e Furnham (2001) ...	221
Fig. 20 Grafico analisi quantitativa progetto Glottodrama (2008-2009).....	262
Fig. 21 Grafico analisi qualitativa progetto Glottodrama (2008-2009).....	262
Fig. 22 Schema di UD Glottodrama	270
Fig. 23 Dalla rappresentazione “Vento da Sud-Est”	321

Fig. 24 Matrice <i>SWOT</i> (interno/esterno) <i>ex ante</i>	332
Fig. 25 Matrice <i>SWOT</i> (passato/futuro) <i>ex ante</i>	329
Fig. 26 Logo del progetto “Metti in scena l’italiano”	335
Fig. 27 I soggetti del partenariato	335
Fig. 28 Un momento del seminario condotto dal Professore Nofri a Capo d’Orlando	343
Fig. 29 Grafico aspettative operatori da formare al metodo Glottodrama	344
Fig. 30 Grafico risultanze operatori formati al metodo Glottodrama	345
Fig. 31 Grafico questionario iniziale docenti.....	348
Fig. 32 Grafico questionario finale docenti	348
Fig. 33 Grafico questionario iniziale discenti.....	350
Fig. 34 Grafico questionario finale discenti.....	350
Fig. 35 Grafico di confronto delle abilità orali e di letto-scrittura <i>ex ante</i> ed <i>ex post</i>	351
Fig. 36 Grafico iniziale sulla competenza in italiano in base ai descrittori di livello	353
Fig. 37 Grafico finale sulla competenza in italiano in base ai descrittori di livello	353
Fig. 38 Matrice <i>SWOT</i> (interno/esterno) <i>ex post</i>	355
Fig. 39 Matrice <i>SWOT</i> per le possibilità di sviluppo	365

INTRODUZIONE

AMBITO DELL'INVESTIGAZIONE

Il presente lavoro si inserisce nel programma interuniversitario di dottorato *Lenguas y Culturas* e nella linea di ricerca *Teoría y práctica de los discursos* dell'Università di Cordova (Spagna).

Esso è fondamentalmente legato alla volontà di esplorare, nell'ambito della glottodidattica teatrale, nuovi metodi da applicare in contesti specifici.

L'idea di partenza è che il coinvolgimento emotivo del discente e l'utilizzo di vari codici espressivi, in aggiunta al codice verbale, sviluppino più efficacemente competenza comunicativa in una lingua straniera (LS) e/o in una lingua seconda (L2).¹

Si indaga su metodologie che riescano, aumentando la motivazione, a garantire efficacia negli esiti di apprendimento e a gratificare maggiormente i docenti per il lavoro svolto e per i risultati conseguiti.

Per i principi glottodidattici che guidano oggi i diversi percorsi d'insegnamento-apprendimento, si cerca di risalire alle matrici storiche, in particolar modo dagli anni Sessanta in poi.

Infine, la parte sperimentale è dedicata ad un progetto rivolto a stranieri residenti nella provincia di Messina, da realizzare applicando il metodo Glottodrama;² è prevista, al contempo, una formazione propedeutica per i docenti di lingua e di recitazione coinvolti, a cura della *Glottodrama Academy*.³

¹ Si intende con LS una lingua straniera che si apprende in un Paese in cui la stessa non viene parlata dalla popolazione che lo abita, mentre la L2 è la lingua parlata nel Paese in cui la si sta apprendendo e in cui ci si trova a vivere, anche se temporaneamente e che comunque, per l'apprendente, non coincide con la lingua madre, detta L1. La secondarietà rispetto a quest'ultima è quindi sia di tipo temporale sia riguardo alle competenze linguistiche vere e proprie che si innestano su altre già radicate in lingua madre, per cui si definiscono L2 anche una terza o una quarta lingua in aggiunta alla L1.

² Si tratta di un'innovativa metodologia autosufficiente che coniuga tecniche teatrali e insegnamento delle lingue. La sperimentazione, finanziata dall'Unione Europea, si è svolta attraverso tre progetti dal 2007 al 2014. Il Metodo è coperto da *copyright* internazionale.

³ La *Glottodrama Academy* è una rete internazionale costituita da tutti i partner che hanno sperimentato, a partire dal 2007, il metodo Glottodrama e che attualmente operano in otto nazioni europee: Italia, Francia, Spagna, Portogallo, Romania, Grecia, Turchia e Bulgaria. È nata sotto il coordinamento dell'Agenzia di ricerca e formazione linguistica *Novacultur*, oggi *International Language Academy*, che si occupa di ricerca e formazione dei docenti relativamente all'educazione linguistica da circa 30 anni. Si veda il sito <https://www.ssmffermo.it/> [ultima ricerca: 21/03/2020].

OBIETTIVI

Oggetto teorico

L'intento del presente lavoro è dimostrare come le tecniche di simulazione siano, a tutte le età e a tutti i livelli, le più appropriate a facilitare l'acquisizione di competenza comunicativa e a promuovere una visione interculturale.

Da questo quadro generale prende spunto l'oggetto teorico della ricerca.

Si vuole presentare un'analisi, senza giudizi, di come il coinvolgimento in attività glottoteatrali, riesca a moltiplicare l'efficacia didattica e, contestualmente, a favorire l'apprendimento di strutture linguistiche corrette, generalmente compromesso da interferenze interlinguistiche derivate dalla L1. Le strategie legate alle arti performative rendono i discenti criticamente consapevoli delle differenze e delle somiglianze tra le due lingue, utilizzando vari strumenti cognitivi e differenti codici comunicativi (mimica, prossemica, gestualità, ecc.) a supporto del codice linguistico.

Non è una novità che l'insegnamento di una lingua straniera debba sempre essere contestualizzato e non possa essere ridotto a stereotipi e nozioni su cui esercitarsi sterilmente.

La lingua non può mai essere considerata fine a sé stessa bensì come elemento vivo, strumento del pensiero, espressione di sé e mezzo per interagire.

Dietro i costrutti e le strutture linguistiche, tramite le tecniche teatrali, si vuol fare emergere la cultura e la realtà sociale di cui ciascuna lingua si fa portatrice. Oltre all'insegnamento della lingua si fa educazione interculturale.

Il lavoro teorico si concretizza infine in uno studio di caso circoscritto al territorio siciliano, precisamente quella parte della provincia di Messina che va da Capo d'Orlando a Milazzo.

Il fine della ricerca è quindi esaminare le questioni in campo, analizzare aspetti innovativi e sperimentali a livello conoscitivo e interpretativo, perseguendo i seguenti obiettivi generali e specifici.

Obiettivi generali

1. Dimostrare come il coinvolgimento emotivo favorisca l'educazione interculturale e linguistica
2. Dimostrare una più efficace acquisizione di L2 attraverso la glottodidattica teatrale

Obiettivi specifici

1. Conoscere i principali luoghi deputati all'integrazione degli stranieri tramite l'insegnamento dell'italiano L2 (Centri accoglienza, S.P.R.A.R./S.I.P.R.O.I.M.I.,⁴ Associazioni, scuole, ecc.)
2. Esaminare la progettazione e l'applicazione di metodologie di glottoteatro volte a motivare discenti stranieri ad apprendere la L2 e a facilitarne la pratica
3. Esaminare le tecniche utilizzate per capire se siano adeguate al conseguimento di competenza comunicativa in chiave interdisciplinare e trasversale

⁴ La sigla S.P.R.A.R. sta per *Sistema di Accoglienza per Rifugiati e Richiedenti Asilo*. In Italia, per far fronte al crescente fenomeno migratorio, varie organizzazioni non governative e associazioni si sono adoperate, singolarmente o in rete. Nel 2001 il Dipartimento per le libertà civili e l'immigrazione del Ministero dell'Interno, l'A.N.C.I. (Associazione nazionale dei Comuni italiani) e l'U.N.H.C.R. (Alto commissariato delle Nazioni unite per i rifugiati) hanno firmato un protocollo di intesa per realizzare un programma di accoglienza sistematico, ufficiale e nazionale, destinato ai richiedenti asilo e ai rifugiati. La partecipazione degli Enti locali, nella fattispecie i Comuni, garantisce tuttora una sorta di decentramento e di delocalizzazione nel programmare le attività e i progetti a livello territoriale. Nel 2002 è stata approvata la Legge n.189 (<http://www.camera.it/parlam/leggi/02189l.htm>) [ultima ricerca: 20/03/2020] con la quale nasce lo S.P.R.A.R., un sistema di rete attraverso il quale i Comuni gestiscono gli interventi e attuano i programmi, sotto il coordinamento di un Servizio Centrale che fornisce informazioni e monitora la presenza dei migranti sul territorio nazionale attraverso banche dati. Su segnalazione delle Prefetture e/o di associazioni locali, il Servizio centrale organizza l'assegnazione ai centri dei migranti, sulla base delle disponibilità e della tipologia di progetti. Col Decreto Ministeriale 10/08/2016, pubblicato in Gazzetta Ufficiale Serie Generale n.200 del 27/08/2016 e disponibile in <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2016/08/27/16A06366/sg>, [ultima ricerca: 13/01/2020], il Ministero dell'Interno ha definito nuove modalità di accesso ai finanziamenti da parte degli Enti Locali e nuove Linee Guida per il funzionamento degli S.P.R.A.R. «Il Decreto Legge 4 ottobre 2018, n.113, convertito in Legge 1 dicembre 2018, n.132, rinomina il *Sistema di protezione per richiedenti asilo, rifugiati e minori stranieri non accompagnati* – S.P.R.A.R. in S.I.P.R.O.I.M.I. – *Sistema di protezione per titolari di protezione internazionale e per i minori stranieri non accompagnati*. L'accesso al Sistema è così riservato ai titolari di protezione internazionale e a tutti i minori stranieri non accompagnati. Inoltre, la nuova disposizione normativa prevede che possano accedere ai servizi di accoglienza integrata del S.I.P.R.O.I.M.I. anche i titolari di permesso di soggiorno per: vittime di violenza o tratta, vittime di violenza domestica, motivi di salute, vittime di sfruttamento lavorativo, calamità, atti di particolare valore civile» (<https://www.sprar.it/>). [ultima ricerca: 30/09/2019].

4. Esaminare progetti teatrali nell'insegnamento/apprendimento della L2 attraverso le esperienze soggettive degli attori (studi di caso)
5. Comprendere e analizzare le difficoltà più diffuse nella memorizzazione e nell'uso della L2 in contesti specifici
6. Esaminare l'applicazione del metodo Glottodrama nei progetti già posti in essere e le sue potenzialità in altri contesti

ANTECEDENTI E STATO DELL'ARTE

Breve *excursus* storico

Nei tempi antichi, fin dal terzo millennio a.C., l'insegnamento delle lingue si basava su un approccio che rispondeva a bisogni pratici (Titone, 1986).

Del plurilinguismo, che caratterizzava le culture più remote, sia in Oriente sia in Occidente, rimane oggi una ricca documentazione storica.⁵ Gli scambi culturali e la mescolanza di usi e tradizioni presupponevano l'insegnamento di lingue seconde nelle comunità dei vari popoli, anzi, si verificavano spesso situazioni di bilinguismo.

Si proponevano già attività molto simili a quelle previste dal più moderno approccio comunicativo.

Soltanto verso la fine del XVIII secolo si affermò una metodologia astratta che affidava l'apprendimento a studi teorici ed esercizi grammatico-traduttivi.

L'orientamento pragmatico-funzionale cui è approdata oggi la ricerca, sia in campo linguistico sia glottodidattico, non è quindi una novità assoluta ma tale può apparire solo perché scaturisce dalle reazioni al formalismo e al meccanicismo perduranti fino alla metà del secolo scorso.

All'inizio del 1900, la corrente psicologica del comportamentismo (Watson, 1913) influenzò molto gli studi linguistici, in particolare Leonard Bloomfield che fu tra i fondatori, nel 1924, della *Linguistic Society of America*⁶ cui si affiancò la rivista *Language*.

Negli Stati Uniti d'America si consolidò quindi il movimento linguistico strutturalista che si aprì ben presto ad applicazioni glottodidattiche di stampo

⁵ Si veda il successivo capitolo settimo, paragrafo 7.2.

⁶ Per maggiori informazioni sull'attività e sulla storia della "Società", si veda il sito dedicato <https://www.linguisticsociety.org/> [ultima ricerca: 21/01/2019].

comportamentista.

Nel 1957, lo psicologo Burrhus Frederic Skinner pubblicò il volume *Verbal behavior*. Egli asseriva che l'essere vivente nasce come una "tabula rasa" e sviluppa determinate abitudini attraverso la sequenza stimolo-risposta-gratificazione. Nel volume citato si teorizzò una corrispondenza tra i comportamenti e l'acquisizione della lingua nell'essere umano: parlare era considerato una forma di comportamento indotto dal condizionamento.

Uno dei maggiori esponenti in quest'ambito fu Robert Lado che, sulle orme del filosofo e linguista Charles C. Fries (1927, 1945), pubblicò, nel 1964, *Language teaching: a scientific approach*, proponendo una modalità di apprendimento delle lingue basata essenzialmente sui *pattern drills*, vale a dire esercizi strutturali e approfondendo gli studi contrastivi.

Non mancarono le critiche a tali assunti. Si andava maturando sempre più la convinzione che, ai fini dell'apprendimento, dovesse essere presa in considerazione l'intera sfera umana come unione di cognizione ed emozioni, corpo-mente, linguaggio verbale e linguaggi non verbali.

In linguistica Chomsky rifiutò il meccanicismo dei comportamentisti opponendosi a Skinner con *Review of Verbal Behavior* del 1959.

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

In realtà non è mai stato definito un metodo specifico, fondato esclusivamente sulle teorie di Chomsky; tuttavia, sulle orme del cognitivismo, nacquero vari approcci e altrettante sperimentazioni per innovare la glottodidattica.

Fra gli anni Sessanta e Settanta, come prima realizzazione del nuovo approccio comunicativo, in Europa s'iniziarono a sviluppare i metodi situazionali. In Italia, Giovanni Freddi creò il metodo cognitivo integrato che non rigetta del tutto alcuni modelli tipici dello strutturalismo ma li inserisce in contesti situazionali. Nel 1970 apparve il suo volume *Metodologia e didattica delle lingue straniere* al quale seguì una ricca bibliografia.

Gli anni Settanta furono fervidi: sempre in Italia molti ricercatori scrivevano in

riviste specializzate per la scuola; Paolo Balboni (1985: 79) le elenca in una sua pubblicazione destinata alla formazione dei docenti di lingue:

Scuola e lingue moderne dell'ANILS; *Lingua e civiltà* (poi: *Lingue*, al plurale) del CLADiL; la *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* (RILA), erede di *Homo Loquens*, del CILA diretta da Titone; la tradizionale (e tradizionalista) *Le lingue del mondo* di Valmartina; e la neonata *Lingua e Nuova Didattica* (LEND).

Proprio negli anni Settanta, teorizzato dal linguista inglese David Wilkins, si sviluppò il metodo funzionale-nozionale.⁷

L'attenzione si spostò sugli scopi della comunicazione attorno ai quali deve vertere l'insegnamento–apprendimento di una LS/L2. Il metodo funzionale-nozionale sembra ancora il più auspicabile nella didattica benché non necessariamente esaustivo: esso può essere integrato con aspetti di altri metodi, fermo restando l'uso pragmatico e funzionale della lingua.

Orientamenti odierni e sperimentazioni

La necessità di garantire una competenza comunicativa globale presuppone un'ottica interdisciplinare.

A supporto della linguistica e della glottodidattica, la psicologia applicata ha dimostrato che l'emotività dell'allievo non è un elemento collaterale bensì decisivo per l'apprendimento efficace.

I contributi della ricerca psicologica hanno portato a sperimentare, nell'ambito di un approccio umanistico-affettivo, sempre nuovi metodi: ricordiamo il metodo silenzioso di Gattegno (1963), il *Total physical response* di Asher (1968) e la suggestopedia di Lozanov (1978), solo per citarne alcuni.

Il Consiglio d'Europa, fin dagli anni Settanta, prese come riferimento l'approccio comunicativo per la messa a punto di vari progetti concernenti l'apprendimento delle lingue: gli studi condotti da allora in poi dai gruppi di lavoro, sfociarono nella successiva

⁷ Il metodo funzionale-nozionale (Wilkins, 1976) fu utilizzato nell'ambito del *Modern Languages Project/Projet Langues Vivantes*, inizialmente lanciato dai pragmatolinguisti nel 1967 al fine di favorire e promuovere l'apprendimento delle lingue straniere. Il lavoro del gruppo di esperti continuò nei decenni successivi con l'elaborazione dei livelli soglia; un primo risultato si ebbe nel 1975 col *Threshold Level*. Si veda Balboni (2016: 59), disponibile in <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-073-0/978-88-6969-073-0-ch-04.pdf> [ultima ricerca: 03/02/2019].

stesura del *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*, più volte rivisto e rimaneggiato fino alla pubblicazione del 2001. Di recente, nel febbraio 2018, è apparso l'ultimo aggiornamento, il *Common European Framework of Reference for Languages: Companion volume with new descriptors*.⁸

Le politiche linguistiche europee auspicano lo sviluppo di un'educazione plurilinguistica e interculturale sulla base dei principi dell'approccio umanistico-affettivo orientato all'azione.

Gli orientamenti pedagogici odierni pongono al centro del processo di apprendimento l'allievo: i suoi bisogni, le sue emozioni, i suoi tempi e i suoi obiettivi diventano costitutivi dell'impianto glottodidattico. Si predilige la cooperazione e non la competizione; gli ambienti educativi devono essere rilassanti e accoglienti per neutralizzare ansie e paure.

Su questa scia ha preso il via il connubio tra tecniche teatrali e glottodidattica per esplorare strategie finalizzate all'acquisizione di una buona competenza comunicativa che coniughi, attraverso una sorta di pedagogia azionale, cognizione ed emozioni.

L'*Educational drama*, originatosi in Gran Bretagna negli anni Cinquanta dello scorso secolo, inizialmente utilizzato dalla professoressa inglese Dorothy Heathcote (1984), si è perfezionato in un vero e proprio approccio negli anni Novanta, con la regista irlandese Cecily O'Neill (1995), diventando *Process drama*.

Contestualmente all'avvento dell'approccio comunicativo, sono state avviate continue sperimentazioni di tecniche teatrali e artistiche in ambito didattico.

Nel 1995 è stato fondato l'IDIERI (*International Drama in Education Research Institute*)⁹ che documenta le novità della ricerca sul teatro didattico.

Sempre alla fine degli anni Novanta, col volume *Words into Worlds* (Kao, O'Neill, 1998), è stata avviata una ricerca interdisciplinare che sta continuando ancora oggi con studi empirici riguardanti le tante esperienze condotte oramai in tutto il mondo sull'apprendimento della L2 attraverso il *Process drama*. Una delle maggiori studiose di *Process drama* è Erika Piazzoli, attualmente *Assistant Professor di Arts Education (Drama)* presso il *Trinity College* di Dublino, già docente di Pedagogia Teatrale e Italiano per stranieri alla *Griffith University* di Brisbane, in Australia, dal 2008 al 2014, ricercatrice

⁸ Disponibile in <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [ultima ricerca: 10/03/2020].

⁹ Si veda l'intervista di Saccuti a Piazzoli (2018).

e autrice, tra l'altro, di una recentissima pubblicazione dal titolo *Embodying Language in Action*, del 2018.

In un'intervista fatta proprio alla Piazzoli da Erika Saccuti (2018: 75), si fa riferimento a varia bibliografia dedicata oltre che a due riviste internazionali attive in questo campo: una è la rivista *Scenario*¹⁰ che si interessa di *performative language teaching* e che cura, nella rubrica "corrispondenti dal mondo",¹¹ tutte le novità in campo di pedagogia teatrale LS/L2, tra cui l'italiano; si fa riferimento altresì alla rivista scientifica *RIDE (Research in Drama Education)*¹² di Londra, anch'essa all'avanguardia in questo settore.

A Madrid, organizzati dal Comitato della Società Dante Alighieri, nell'ambito del progetto *Parla Italiano Facendo Teatro*,¹³ si sono svolti annualmente Convegni Internazionali sulla glottodidattica teatrale per l'insegnamento dell'italiano.

Oggi le pratiche teatrali associate alla glottodidattica favoriscono il conseguimento degli obiettivi prefissati dall'Europa e si armonizzano con le indicazioni pedagogiche e con le politiche linguistiche più recenti.

Nello specifico, vogliamo riferirci al metodo Glottodrama, premiato nel 2010 e nel 2014 col *Label europeo delle Lingue*, che integra i metodi didattici comunicativi con le tecniche laboratoriali tipiche del teatro per favorire l'apprendimento di una LS o di una L2.

Sotto il coordinamento del laboratorio di ricerca linguistica delle edizioni *Novacultur* di Roma, il Glottodrama è stato sperimentato a livello internazionale grazie a tre progetti che l'Unione Europea, nell'ambito del *Lifelong Learning Programme*, ha approvato e cofinanziato. Nel 2007, è stato avviato un primo progetto biennale di ricerca transnazionale. A seguire sono stati avviati altri due progetti col proposito di disseminare, a livello internazionale, i risultati ottenuti e di consolidare il metodo.

Carlo Nofri, già Direttore dell'Agenzia *Novacultur*, ha pubblicato il volume *Guida al metodo Glottodrama. Apprendere le lingue straniere attraverso il Laboratorio Teatrale* (2009). Inoltre, è stato prodotto un *Manuale Pratico del Glottodrama* (2014), in varie lingue, a cura di Carlo Nofri, Carolina Drago, Maurizio Masella e Moreno Stracci, contenente aspetti teorici e pratici, oltre che materiale didattico.

¹⁰ Si veda il sito <https://www.ucc.ie/en/scenario/> [ultima ricerca: 30/10/2018].

¹¹ Per visionare la rubrica si rimanda al link <https://www.ucc.ie/en/scenario/scenariocorrespondents/> [ultima ricerca: 30/10/2018].

¹² Si veda il sito <http://www.tandfonline.com/toc/crde20/current> [ultima ricerca: 30/10/2018].

¹³ Si veda il sito <http://parlaitaliano.net/tag/parla-italiano-facendo-teatro> [ultima ricerca: 14/05/2019].

Dario Sponchiado, del *Colorado College*, ha dedicato all'argomento un interessante articolo del 2016, dal titolo *Cronaca di una lezione annunciata: process drama e glottodrama tra passato e sperimentazioni odierne*.

Altri studi sulle pratiche teatrali finalizzate all'apprendimento delle lingue sono stati condotti negli ultimi anni.

Filippo Fonio, professore Associato (*Maitre de Conférences*) in italianistica all'*Université Stendhal-Grenoble 3*, si occupa da tempo di pratiche artistiche e, nello specifico, anche di pratiche teatrali associate all'insegnamento-apprendimento delle lingue straniere. Nel suo *La pratica teatrale come strumento per l'apprendimento dell'italiano lingua straniera: un tentativo di bilancio e nuove prospettive* (2013), egli cita vari testi prodotti al riguardo, sia in Italia che all'estero.

La compatibilità della glottodidattica teatrale con gli obiettivi del *Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER)*, sulla base di un approccio artistico applicato all'insegnamento delle lingue straniere a livello accademico, è stata inoltre oggetto di un articolo di Filippo Fonio e Geneviève Genicot (2011).

L'argomento è stato trattato da diversi ricercatori e docenti di atenei italiani e stranieri dove sono stati sperimentati numerosi progetti.

MOTIVAZIONI DELLA RICERCA

Finalità e risultati attesi

Le Raccomandazioni europee¹⁴ auspicano una sempre maggiore consapevolezza interculturale. È indubbio che, nel campo glottodidattico, quest'ultima sia indissolubilmente legata alla conoscenza di una lingua straniera appresa in contesti d'uso e viceversa.

¹⁴ Si fa specifico riferimento alla nuova *Raccomandazione del Consiglio relativa alle Competenze chiave per l'apprendimento permanente del 22 maggio 2018* che ha sostituito la *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, in considerazione dei mutamenti sociali ed economici e dei risultati insoddisfacenti delle indagini internazionali che l'O.C.S.E. (Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico) ha condotto, fin dal 1998, tramite i programmi P.I.S.A. (Programme for International Student Assessment) e P.I.A.A.C. (Programme for the International Assessment of Adult Competencies). Disponibili in <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32006H0962> [ultima ricerca: 10/01/2020] e <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9009-2018-INIT/IT/pdf> [ultima ricerca: 21/03/2020].

Se confrontiamo le competenze della maggior parte degli studenti italiani con quelle di studenti di altre nazionalità,¹⁵ ad esempio dei Paesi anglosassoni e scandinavi, appare evidente come l'Italia¹⁶ presenti delle criticità nel settore.

Con riguardo specifico alle lingue straniere, fino ad alcuni decenni fa, un limite era dato dall'inizio tardivo di tale studio negli Istituti scolastici. Infatti, esso era avviato solo alla scuola secondaria di primo grado e quindi in un'età (11/12 anni) già avanzata rispetto a quanto raccomandato sull'insegnamento-apprendimento precoce di una LS.

Pur tuttavia, dopo l'inserimento obbligatorio della lingua inglese fin dalla scuola primaria,¹⁷ con sperimentazioni anche nella scuola dell'infanzia, si continua a notare una carenza nei risultati di apprendimento rispetto ad altre nazioni europee.

Ciò è dovuto anche al fatto che i docenti di scuola dell'infanzia o primaria possono insegnare una LS anche se non in possesso di relativa laurea. Molti hanno semplicemente frequentato dei corsi *ad hoc* o sostenuto un esame integrativo in fase concorsuale. La debole preparazione metodologica e la poca dimestichezza con la lingua parlata, ha portato spesso a ripiegare su una didattica frontale lasciando in secondo piano l'interazione spontanea e la conversazione a favore di esercizi finalizzati all'apprendimento di regole grammaticali.

Oggi più che mai serve una programmazione per unità di apprendimento che sia centrata sull'allievo, che parta dal suo mondo e da lì proceda per integrare le nuove conoscenze. I discenti di ogni età devono poter far leva sempre su una motivazione, sia

¹⁵ Nell'ultimo ventennio si sono susseguite indagini nazionali e internazionali con lo scopo di monitorare il rendimento scolastico degli studenti. Le indagini internazionali consentono di comparare i dati dei diversi sistemi scolastici su scala mondiale. Tra queste abbiamo già citato le indagini OCSE-PISA che si propongono di rilevare le competenze dei quindicenni in lettura, matematica e scienze. Tali competenze, nell'ottica di un apprendimento permanente, sono considerate indispensabili per un avanzamento individuale e, di conseguenza, determinanti per lo sviluppo economico oltre che sociale. Per approfondimenti, si veda <https://www.oecd.org/pisa/> [ultima ricerca: 13/01/2020].

¹⁶ L'ordinamento scolastico italiano prevede una scuola dell'infanzia dai tre ai cinque anni, non obbligatoria ma di fatto frequentata in percentuale altissima. L'obbligo scolastico inizia a sei anni con l'ingresso alla scuola primaria, strutturata in cinque anni, dai sei ai dieci, e continua con tre anni di scuola secondaria di primo grado, fino ai tredici anni. La scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado costituiscono il primo ciclo di istruzione. Si prosegue con la scuola secondaria di secondo grado per ulteriori cinque anni, fino ai diciotto anni di età. Il primo biennio delle scuole secondarie di secondo grado, è diventato obbligatorio, con l'innalzamento dell'obbligo scolastico a sedici anni sulla base del Decreto Ministeriale 22 agosto 2007, n. 139, che, all' art. 1 recita: «L'istruzione obbligatoria è impartita per almeno 10 anni e si realizza secondo le disposizioni indicate all'articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296 [...]» (Codice delle Leggi della Scuola, 2011: 608).

¹⁷ Col Decreto Legislativo 59/2004 (Auriemma, 2011: 471-525), in attuazione della Legge 53/2003 (Auriemma, 2011: 467-471) l'insegnamento dell'inglese è diventato parte integrante del curriculum fin dal primo anno di scuola primaria.

essa intrinseca o meno.

Come raccomandato dal Consiglio d'Europa e ribadito nel *Companion Volume* (2018: 21),

The development of language competences is essential for social inclusion, mutual understanding and professional development. The CEFR has contributed to the implementation of the Council of Europe's language education principles, including the promotion of reflective learning and learner autonomy.

La maggiore efficacia, nell'ipotesi di partenza, sta in una base metodologica imperniata su una didattica laboratoriale e cooperativa. Così facendo si garantisce una continuità a spirale del percorso formativo che si aggancia il più possibile alle competenze possedute come prerequisiti per ampliarle e potenziarle in situazioni sempre nuove e differenziate.

Perché allora investigare sulla glottodidattica teatrale?

Proprio perché associare tecniche teatrali agli insegnamenti linguistici consente di attuare tutto ciò e sembra la combinazione vincente per favorire:

- motivazione
- autostima
- cooperazione
- collegialità
- occasione di utilizzo autentico della lingua
- facilità di *transfer* da un contesto a un altro
- interdisciplinarietà.

Si deve quindi ripensare ad una nuova organizzazione del processo di insegnamento-apprendimento. Tale ripensamento si configura come una necessità per arrivare a risultati formativi efficaci, anche al di fuori delle scuole.

Infatti, oltre al conseguimento di buoni esiti didattici, si vogliono ottenere risultati in ambito sociale, quali la possibilità di una migliore e più rapida integrazione degli stranieri nel Paese di accoglienza, proprio grazie alla padronanza linguistica dell'idioma che ivi si utilizza.

La volontà di guardare a tali aspetti sociali dell'insegnamento-apprendimento di una L2 nasce dal fatto che, negli ultimi anni, abbiamo assistito, in tutta Italia, a significativi

mutamenti dovuti da un lato alla globalizzazione e dall'altro, a livello "glocale", all'ondata migratoria che ha coinvolto l'intera nazione e in particolare la Sicilia.

In considerazione della massiccia presenza di stranieri nel territorio siciliano, si ritiene di dover scandagliare le opportunità di apprendimento della lingua italiana come L2, perché la conoscenza e la pratica della lingua del Paese di accoglienza permettono una reale inclusione.

I risultati attesi in termini di *outcomes* sono:

- miglioramento della competenza degli stranieri in italiano L2 come strumento trasversale di competenze di cittadinanza attiva
- aumento della socializzazione in un'ottica interculturale e di integrazione
- spendibilità della lingua appresa in contesti autentici
- aumento di opportunità di inserimento lavorativo
- interculturalità
- inclusione
- collaborazione interistituzionale
- sviluppo di capitale sociale.

FONDAMENTI TEORICI E METODOLOGIA

Fondamenti teorici¹⁸

Come già anticipato negli antecedenti e nello stato dell'arte, la linguistica ha sempre risentito dell'influenza di altre scienze come la pedagogia, la sociologia, la filosofia, la psicologia e financo la biologia. Tali scienze, inclusa la stessa linguistica, sono teoriche nel senso che sviluppano conoscenza; esistono poi scienze pratiche che mirano a risolvere problemi operando sulla base delle conoscenze e delle teorie.

I due cammini sono spesso rimasti paralleli incrociandosi talora quando ad esempio la linguistica è stata applicata ad alcuni aspetti.

Balboni (2008b: 4) afferma:

[...] la linguistica può essere applicata alla traduzione, all'analisi di testi scientifico-professionali, ecc. e divenire linguistica applicata, pur rimanendo nell'ambito teorico,

¹⁸ Si veda Milici, Marangon (2020).

volto alla conoscenza [...]. Ma nel momento in cui si deve risolvere e non più descrivere un problema, allora la dimensione della scienza teorica – pura, incontaminata, ben definita nei propri ambiti e limiti – di solito non basta più, perché la realtà in cui si situano i problemi da risolvere è complessa: ecco dunque perché le scienze pratiche, tra cui la Glottodidattica, sono tendenzialmente scienze interdisciplinari, che si fondano su più scienze teoriche ed applicate e su altre scienze pratiche e ne traggono le implicazioni utili per la soluzione dei problemi.

La glottodidattica è dunque una scienza operativa che trae nutrimento dalla linguistica e che si basa su molteplici assunti teorici ma che allo stesso tempo deve «elaborare una teoria dell'educazione linguistica stessa, teoria che non compare in nessuna delle scienze teoriche di riferimento» (2).

Si tratta, come affermato da Freddi (1991), di una disciplina teorico-pratica che guarda da un lato alle scienze che hanno influenzato gli studi linguistici –in primis la psicologia e la pedagogia– e dall'altro a pratiche di insegnamento-apprendimento.¹⁹

Si sono affermati, nel tempo, vari approcci: Bloomfield (1942), con il movimento strutturalista, pose le basi per la nascita della glottodidattica negli Stati Uniti; quasi contestualmente, in Francia, si sviluppò la Structuro-Global Audio-Visual methodology (SGAV); l'approccio comunicativo si maturò in Europa a partire dagli anni Settanta coi metodi situazionali e col metodo funzionale-nozionale (Wilkins, 1976); all'approccio umanistico-affettivo orientato all'azione, che ha ispirato le politiche linguistiche europee degli ultimi anni, guardano i metodi oggi più utilizzati.

In Italia i primi studi glottodidattici risalgono all'inizio degli anni Settanta del secolo scorso e furono intrapresi presso la Facoltà di Lingue dell'Università *Ca' Foscari* di Venezia da Renzo Titone e Giovanni Freddi: il primo, studioso della psicologia del linguaggio e dei processi cognitivi, il secondo, ordinario di Metodologia e Didattica delle Lingue moderne. Il loro contributo è stato enorme per la ricerca italiana in quest'ambito.

L'interesse sempre crescente verso l'acquisizione di una competenza comunicativa globale ha posto in rilievo l'interrelazione di codici diversi, non solo verbali, che si concretizza in atti comunicativi complessi sotto il profilo semiotico. Ciò ha incentivato la riflessione interdisciplinare sull'uso delle tecniche attoriali in glottodidattica.

¹⁹ La trasversalità della lingua e i contributi interdisciplinari vengono approfonditi nel capitolo sesto sebbene riferimenti ai fondamenti teorici siano disseminati lungo l'intera trattazione.

Non sono moltissimi gli studi teorici sulla glottodidattica teatrale; si tratta infatti di applicazioni che mal si prestano ad elucubrazioni astratte e si basano piuttosto su pratiche laboratoriali guidate dai principi pedagogici collegati all'approccio azionale. La maggior parte dei materiali prodotti è il risultato di esperienze legate all'importanza dell'agire in situazione per performare come "attori sociali" e sviluppare competenze trasversali.

Scelte metodologiche

Visto l'oggetto di studio e gli obiettivi prefissati, la presente ricerca si configura come un lavoro empirico che investiga su modalità, approcci e metodi per favorire l'acquisizione/apprendimento di una L2. Pertanto, si utilizza una metodologia di carattere qualitativo volta a raccogliere le informazioni necessarie per i vari aspetti da trattare. Si delinea il quadro teorico mediante studi bibliografici e infine, per avviare e sviluppare la sperimentazione, si applicano:

- problem solving
- ricerca-azione
- fenomenologia (studio di esperienze soggettive, sguardo attraverso occhi di altri attori).

Percorso metodologico e strumenti investigativi

La possibilità di arrivare a soluzioni migliorative parte sempre da un'analisi dello stato dell'arte.

Posto il problema, si passa alla focalizzazione dello stesso formulando una serie di domande chiave che servono da guida per la fase successiva di interpretazione dei dati raccolti e ipotesi di soluzione.

Nello specifico le domande di riferimento iniziali sono:

- Cos'è la comunicazione e cosa si intende per competenza comunicativa?
- Quali sono i metodi più utilizzati oggi per l'insegnamento di una LS/ L2?
- Cosa raccomanda L'Europa in termini di politiche linguistiche?

- Quali modalità scegliere per approcciarsi in maniera empatica all'insegnamento di una LS/L2?
- Per chi e perché insegnare una L2?
- Quali competenze trasversali promuovere durante l'apprendimento di una L2?
- Come e perché le pratiche teatrali favoriscono una più efficace acquisizione di competenza comunicativa globale?
- Quali sono i vantaggi pedagogico-didattici della glottodidattica teatrale?
- Che cosa motiva alcune persone che si occupano della tematica, ad esempio insegnanti o operatori sociali, a scegliere il teatro come mezzo per conseguire gli obiettivi?
- Quali risorse umane e finanziarie servono per avviare tale metodologia integrata?
- Quali le difficoltà incontrate nella attuazione in contesti specifici?
- Come sono state o vengono superate tali difficoltà?

Con la cernita della letteratura sull'argomento e il rapporto analitico secondo quesiti chiave si circoscrivono gli aspetti da indagare:

- Il linguaggio umano nel sistema linguistico
- Sviluppi storici in campo linguistico e semiotico
- Trasversalità della lingua e competenza comunicativa
- *Excursus* storico sui metodi glottodidattici
- Politiche linguistiche europee
- Approccio glottodidattico umanistico-affettivo orientato all'azione
- *Excursus* storico e normativo riguardo alla disciplina "Italiano L2" in Italia
- Modalità e luoghi di acquisizione della L2 ed educazione interculturale nel Paese di accoglienza
- Costruzione di ambienti di apprendimento tramite le tecniche teatrali
- Il *Process drama* e il Glottodrama
- Applicazioni metodologiche glottoteatrali integrate.

Nella fase teorica, propedeutica alla sperimentazione, si parte dalla consultazione dei più rilevanti testi riguardanti la linguistica, la semiotica e la glottodidattica, in particolare *Language* di Bloomfield (1996), *Linguistics* di Widdowson (1996), il *Manuale di semantica descrittiva* di Stati (1978), *Le lingue vive e il loro insegnamento* di Girard (1983), e, per un *excursus* storico, *Cinque millenni di insegnamento delle lingue* di Titone (1986).

Attraverso tali letture si focalizza l'attenzione sui principali approcci, specialmente quello comunicativo del secolo scorso basato sul filone cognitivistico, per dimostrare come il coinvolgimento emotivo aumenti la motivazione ad apprendere e attivi al contempo i processi mentali.

Per uno studio più specifico della semiotica teatrale, da comparare con la semiotica linguistica, si consultano i testi di Elam (1988) e De Marinis (1992), entrambi intitolati *Semiotica del teatro* e il saggio critico *Semiotica* di Casetti (1977).

Si visionano materiali e vari articoli sul *role-playing* e le tecniche teatrali in didattica sui siti:

<https://www.itals.it/>

<https://www.almaedizioni.it/it/officina/>

Fondamentale è il riferimento ad alcune pubblicazioni sulla didattica delle lingue straniere e dell'italiano come L2, in particolare il *Manuale di didattica dell'italiano L2* di Diadori et al. (2009).

Inoltre, si consultano il *Common European Framework of Reference for Languages* (2001), il *Companion Volume* (2018) e i siti web dedicati ai documenti relativi all'istruzione plurilinguistica e interculturale:

- *The Reference framework of competences for democratic culture* (2016)²⁰
- *A Handbook for curriculum development and teacher education concerning the language dimension in all subjects* (2016)²¹

²⁰ Disponibile in <https://www.coe.int/web/education/competences-for-democratic-culture> [ultima ricerca: 12/03/2019].

²¹ Disponibile in <https://www.coe.int/web/language-policy/a-handbook-for-curriculum-development-and-teacher-training-the-language-dimension-in-all-subjects> [ultima ricerca: 12/03/2019].

- *Linguistic integration of adult migrants: Guide to policy development and implementation* (2014)²²
- *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (2010)²³
- *Guidelines for intercultural education and an Autobiography of Intercultural Encounters* (2009)²⁴
- *Guide for the development of language education policies in Europe – from linguistic diversity to plurilingual education* (2007).²⁵

Tra l'altro, il *Companion Volume* (2018) dedica una parte rilevante ai nuovi descrittori delle abilità di mediazione linguistica.

Riguardo alla situazione attuale in Italia sull'educazione interculturale e l'italiano L2 nelle scuole (inclusi i C.P.I.A.)²⁶ e nelle Associazioni, si esamina la normativa e i documenti ufficiali del Ministero dell'Istruzione²⁷ e dell'Indire, in particolare le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (2006, 2014) e *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* (2007) dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, rispettivamente consultabili su:

- https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/cm24_06.shtml
- <http://www.istruzione.it/archivio/web/ministero/focus190214.html>

²² Disponibile in <https://www.coe.int/it/web/lang-migrants> [ultima ricerca: 30/04/2019].

²³ Disponibile in <https://rm.coe.int/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilin/16805a0113> [ultima ricerca: 12/03/2019].

²⁴ Disponibile in <https://www.coe.int/it/web/autobiography-intercultural-encounters/home> [ultima ricerca: 12/03/2019].

²⁵ Disponibile in <https://www.coe.int/en/web/language-policy/from-linguistic-diversity-to-plurilingual-education-guide-for-the-development-of-language-education-policies-in-europe> [ultima ricerca: 12/03/2019].

²⁶ I Centri Provinciali di Istruzione per gli Adulti (C.P.I.A.) hanno sostituito nel 2012 i precedenti Centri Territoriali permanenti (C.T.P.) che erano inglobati in singole Istituzioni Scolastiche del territorio provinciale e proponevano anche corsi serali per gli adulti lavoratori. I vari punti di erogazione corrispondenti agli ex C.T.P. fanno capo adesso ad un'unica Dirigenza provinciale e hanno riorganizzato l'offerta formativa per adulti italiani e stranieri.

²⁷ Col Decreto Legge del 09/01/2020, n.1, il MIUR (Ministero Istruzione Università e Ricerca) è stato diviso in due ministeri separati, il Ministero dell'Istruzione e il Ministero dell'Università e della Ricerca, disponibile in https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2020-01-09&atto.codiceRedazionale=20G00004&elenco30giorni=false [ultima ricerca: 21/03/2020].

- https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf.

I dati aggiornati sull'immigrazione sono reperiti da fonti ufficiali del sito ISTAT.

Partendo dagli aspetti teorici, si procede verso la fase esplorativa diagnosticando i problemi principali e definendo gli obiettivi.

Per verificare la fattibilità dell'ipotesi iniziale s'investiga su nuove sperimentazioni internazionali, tra cui il metodo Glottodrama.

La bibliografia di riferimento, per questo ultimo punto, sono i testi di Nofri (2009) e Nofri et al. (2014) ma anche il sito dedicato www.glottodrama.eu.

Quindi l'investigazione si circoscrive temporalmente e geograficamente, analizzando alcune tra le più indicative esperienze nell'ambito di riferimento e contattando Enti locali, Dirigenti Scolastici e responsabili di centri di accoglienza. A titolo esemplificativo ma non esaustivo, si citano il C.P.I.A. di Messina e lo S.P.R.A.R. di Capo d'Orlando²⁸ che possono fornire dati oggettivi sulla presenza di stranieri e sulle modalità di inclusione degli stessi.

Nella fase sperimentale, si promuove e si segue da vicino una proposta progettuale innovativa, stipulando un protocollo di intesa interistituzionale.

Si indaga quindi in un contesto specifico (provincia di Messina).

Procedendo con lo studio di caso si parte ancora una volta da domande guida elaborate *ad hoc*.²⁹

Si raccolgono dati avvalendosi di strumenti quali:

- osservazione diretta dei dati empirici (comportamenti ed eventi) esterna ed oggettiva, cioè non influenzata da giudizi personali (registrazioni, video, appunti, ecc.)
- osservazione partecipante in prima persona
- interviste strutturate e non (singole o in *focus group*)

²⁸ Nonostante il cambio di denominazione degli S.P.R.A.R. in S.I.P.R.O.I.M.I., si continuerà, in vari casi, ad utilizzare solo la prima sigla visto che la collaborazione per il progetto di ricerca legato alla presente tesi di dottorato è iniziata precedentemente al Decreto Legge 4 ottobre 2018, n. 113, convertito in Legge 1 dicembre 2018, n.132, disponibili rispettivamente in <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/10/04/18G00140/sg> e <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/12/03/18G00161/sg> [ultima ricerca: 13/01/2020]. In alternativa si utilizzerà la doppia sigla S.P.R.A.R./S.I.P.R.O.I.M.I. o semplicemente la sigla S.I.P.R.O.I.M.I.

²⁹ Si rimanda al capitolo quindicesimo, paragrafo 15.2.

- monitoraggi tramite questionari anche anonimi
- testimonianze soggettive
- matrici di sintesi
- indicatori
- analisi di documenti scritti: documenti istituzionali, ufficiali, *blog*, relazioni, opuscoli, recensioni, siti *web*, ecc.
- test di ingresso e finali sui livelli di competenza in italiano L2
- raccolta, classificazione, selezione, organizzazione e utilizzazione dei dati nella sintesi finale.

In un primo tempo si fa chiarezza sulle pratiche passate e presenti e si analizza l'esistente per trovare le informazioni utili a progettare azioni di miglioramento che tendano ad un modello prefissato, partendo dalle domande chiave e dall'individuazione di criteri di qualità.

Si utilizzano fonti multiple proprio per avere differenti punti di vista.

I momenti di incontro tra i docenti, gli esperti registi, gli operatori sociali³⁰ e me, tendono a raccogliere informazioni che sono poi interpretate, vagliandole criticamente, valutando punti di forza e di debolezza, vincoli e risorse, concordanze e dissonanze.

Infine, si pianificano azioni di sviluppo e soluzioni. La fase della sperimentazione su campioni di stranieri, strettamente connessa all'insegnamento di italiano L2 attraverso tecniche teatrali, è resa proficua promuovendone e monitorandone la ricaduta sull'apprendimento e sull'inclusione. Si valuta lo stato di avanzamento del progetto anche in vista di un impatto più a lungo termine a livello di cooperazione interistituzionale, di *empowerment* individuale degli immigrati e, allo stesso tempo, collettivo, del territorio. Il progetto vuole promuovere la diffusione delle buone prassi utilizzate per permettere che l'esperienza abbia effetti più diffusi e duraturi anche al di fuori del territorio interessato.

Ai fini del monitoraggio, i questionari iniziali somministrati agli operatori e ai discenti coinvolti, sondano:

³⁰ In Appendice sono disponibili le interviste al regista Stefano Molica dell'Associazione "Nuovi Teatri" di Patti, alla responsabile e alla docente di italiano L2 dello S.P.R.A.R. di Capo d'Orlando (ALL. 2, ALL. 3 e ALL. 4).

- caratteristiche personali
- pre-conoscenze riguardanti le tematiche da affrontare
- aspettative
- pratiche di progettazione
- metodologie operative
- strumenti di verifica e valutazione degli apprendimenti

e i questionari finali intendono verificare

- conoscenze e competenze acquisite durante il percorso
- grado di soddisfazione rispetto alle aspettative
- eventuali difficoltà e proposte.

Agli apprendenti si somministrano inoltre test iniziali e finali per avere contezza sui livelli di competenza della lingua italiana.

Per questo si consultano i materiali di siti dedicati, come:

- www.unistrasi.it
- www.unistrapg.it
- <http://italianoperstranieri.loescher.it/valutare-il-livello-di-competenza-iniziale.n5941>
- <http://italianoperstranieri.loescher.it/>

Per leggere alcuni dei dati raccolti si utilizzano matrici di sintesi che concentrano l'attenzione sugli aspetti più rilevanti.

Matrice *SWOT* (per selezionare le priorità di sviluppo)

P A S S A T O	FORZE	DEBOLEZZE
F U T U R O	OPPORTUNITÁ/RISORSE	DIFFICOLTÁ/VINCOLI

Fig.1 Matrice *SWOT* (passato/futuro)

Matrice *SWOT* (per cogliere fattori endogeni ed esogeni di forza e di debolezza)

I N T E R N O	FORZE	DEBOLEZZE
E S T E R N O	OPPORTUNITÁ/RISORSE	MINACCE/VINCOLI

Fig.2 Matrice *SWOT* (interno/esterno)

In conformità a tali strumenti, si vogliono proporre, tra un ventaglio di opzioni, scelte adeguate ai contesti specifici. Le attività da mettere in campo devono tener conto delle risorse disponibili, dei tempi, degli spazi, dei risultati attesi e di tutte le condizioni di fattibilità.

STRUTTURA DELLA TESI

La presente parte introduttiva comprende: *Ambito dell'investigazione, Obiettivi, Antecedenti e Stato dell'Arte, Motivazioni della ricerca, Fondamenti teorici e metodologia, Struttura della tesi*. Successivamente, il lavoro si suddivide in ulteriori quattro parti, di seguito brevemente descritte per dare un'idea generale dei contenuti trattati. Dopo le conclusioni, una sezione dedicata alla bibliografia e un'appendice chiudono la tesi.

La prima parte consta di cinque capitoli che approfondiscono gli sviluppi storici in campo linguistico e semiotico, soffermandosi sui parallelismi tra la semiotica linguistica e quella teatrale, specialmente alla luce della ricerca che, dal secolo scorso, si è orientata verso una dimensione pragmatica.

Il concetto di comunicazione che apre e conclude questa prima fase è in realtà il filo conduttore che permea l'intera trattazione.

Nel primo capitolo si analizza il linguaggio verbale con riguardo ai suoi elementi di sistema: fonetica e fonologia, morfologia, lessico, sintassi.

Nel secondo capitolo viene presentato un breve *excursus* storico sulla linguistica, a partire dai primi documenti scritti e dalle prime grammatiche fino alla recente linguistica testuale.

Il terzo affronta i temi legati alla semantica, compresi i principali approcci europei e americani che si sono susseguiti negli anni.

Nel quarto ci si focalizza sulla semiotica, con particolare riferimento al segno linguistico, dai contributi iniziali di De Saussure e Peirce fino alla semiotica della comunicazione.

Il campo si restringe, nel quinto capitolo, alla semiotica teatrale e alla intercodicità che la peculiarizza. Nella prospettiva di un comune obiettivo comunicativo, si argomenta comparando la semiotica linguistica e la semiotica teatrale, branca che si è sviluppata a partire dagli anni Trenta del secolo scorso, coi formalisti della Scuola di Praga. Ci si sofferma sulla differenza tra Testo Spettacolare e Testo Drammatico e sulle difficoltà che caratterizzano l'investigazione in questo campo così incerto e frastagliato fino al «riscatto del Testo Spettacolare» (De Marinis, 1992) rispetto al Testo Drammatico non più inteso come prescrittivo ai fini della messa in scena. La *performance* teatrale è una parte importantissima di un fenomeno estremamente variegato, qual è appunto il teatro in senso lato. Vista la sua natura effimera, perché ogni volta diversa, essa, non potendo essere

analizzata *hic et nunc*, è considerata, per comodità investigativa, come oggetto testuale teorico dal quale estrapolare, generalizzando il più possibile, quelle regole invarianti che fanno funzionare lo spettacolo e l'interazione col pubblico.

La seconda parte del lavoro entra nello specifico della glottodidattica e si suddivide in ulteriori quattro capitoli: sesto, settimo, ottavo e nono.

Il sesto verte sulla trasversalità della lingua e sui contributi che altre scienze hanno dato allo sviluppo della linguistica: parliamo specialmente di psicopedagogia, dei filoni che fanno capo al comportamentismo e al cognitivismo ma anche di neuroscienze e della collaborazione tra linguisti e biologi nello studio sull'origine, sviluppo e patologie del linguaggio. Nelle neuroscienze trova conferma il profondo legame tra cognizione ed emozioni che giustifica il ricorso alla glottodidattica teatrale, oggetto della ricerca.

Si continua quindi, nel settimo capitolo, analizzando i vari approcci e metodi che, dall'antichità ad oggi, sono stati utilizzati nell'insegnamento delle lingue straniere e/o seconde; si evidenzia che l'attenzione verso obiettivi comunicativi è sempre stata viva, interrotta soltanto dalla parentesi grammatico-traduttiva che si aprì alla fine del 1700.

Il capitolo si conclude con il concetto di competenza comunicativa che guida oggi la glottodidattica e che introduce l'ottavo capitolo dedicato alle politiche linguistiche ed educative europee degli ultimi decenni. Qui si percorre il cammino che ha portato alla stesura del *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)* e al recente *Companion Volume* del febbraio 2018. Si fa inoltre riferimento alle Raccomandazioni sulle Competenze chiave (2006 e 2018), agli obiettivi e ai *benchmarks* che i Paesi membri dell'Unione Europea si sono progressivamente prefissati per uniformare le politiche educative e di sviluppo sulla base di principi comuni. Si restringe quindi il campo alla situazione italiana, anche normativa, specialmente per quanto riguarda l'educazione interculturale, le competenze linguistiche e l'inclusione degli stranieri in un'ottica di apprendimento permanente, di cittadinanza attiva e di promozione della mobilità e degli scambi culturali.

Essendo la padronanza in lingua italiana lo strumento principe per l'autonomia e per l'integrazione degli stranieri presenti in Italia, il capitolo nono tratta della didattica dell'italiano L2 e dei contributi, in termini di sistematizzazione delle conoscenze, che la linguistica acquisizionale può dare in concreto. Partendo dai processi di acquisizione in L1,

si passa alla L2 come lingua di contatto,³¹ alle varie fasi dell'interlingua, all'importanza dell'analisi contrastiva. Si considerano i vari ambienti di apprendimento, non solo intesi in senso fisico ma anche come modalità di approccio, come scelte e strategie adeguate a favorire l'adattamento dello straniero nella comunità ospitante in chiave interculturale. Il discorso non può quindi evitare di soffermarsi sulle indispensabili competenze che un docente operante in classi multiculturali deve possedere per trarre il massimo beneficio dalle risorse che le diversità offrono.

Si entra così nella terza parte, dedicata all'esplorazione dell'oggetto di indagine, ossia le sperimentazioni metodologiche legate alla glottodidattica teatrale.

Questa parte è suddivisa in cinque capitoli: decimo, undicesimo, dodicesimo, tredicesimo e quattordicesimo.

Nel capitolo decimo ci si sofferma sulle principali metodologie utilizzate per la recitazione con particolare riferimento a Konstantin Stanislavskij e alla sua enorme influenza sulle più recenti applicazioni in campo attoriale.

Nell'undicesimo capitolo, dopo una breve dissertazione sul rapporto antico tra teatro ed educazione, si affronta l'ambito specifico della glottodidattica teatrale originatasi in Gran Bretagna con l'*Educational Drama* o *Drama in education* oggi perfezionatosi nel *Process drama*.

Sulla scia dell'approccio umanistico-affettivo-azionale che impera oggi in campo pedagogico, si sono sviluppate altre sperimentazioni tra cui la Psicodrammaturgia linguistica di Dufeu (1998) e, con paternità tutta italiana, il Glottodrama, analizzato nei suoi vari aspetti nel capitolo dodicesimo.

Quindi si prosegue, nel capitolo tredicesimo, con una carrellata dei vantaggi pedagogico-didattici che le tecniche teatrali offrono per l'acquisizione di una competenza comunicativa a tutto tondo facendo leva sulle emozioni e promuovendo contestualmente competenze cognitive e metacognitive per una maggiore autonomia personale. Si sottolinea

³¹ L'espressione "lingua di contatto" fu introdotta dal sociolinguista Uriel Weinreich (1926-1967) nella sua più importante opera, *Languages in contact* del 1953, poi tradotta in italiano nel 1974; egli contribuì notevolmente agli studi sociolinguistici che trattarono del plurilinguismo e del contatto linguistico. Questi concetti furono poi ripresi in Italia da Freddi (a cura di, 1987) e da Vedovelli (2002) in glottodidattica per indicare i casi di discendenti stranieri che vivono in Italia per i quali l'italiano si acquisisce inconsapevolmente nell'extrascuola grazie all'interazione quotidiana e ai continui scambi comunicativi nell'ambiente di vita naturale, dove non può esistere un apprendimento graduato e/o guidato. Quando a tale acquisizione spontanea si affianca un apprendimento formale nella scuola o tramite la frequenza di appositi corsi, allora si avrà un apprendimento misto.

inoltre quanto sia importante che il docente di classi multiculturali, impegnato in attività di glottoteatro, sappia gestire metodologie integrate per favorire relazioni positive e interculturalità, oltre che per garantire qualità degli esiti di apprendimento.

Nel capitolo quattordicesimo vengono presentate alcune tra le più significative esperienze riguardanti l'uso di tecniche teatrali in glottodidattica, condotte in Italia e all'estero, sia per favorire l'acquisizione delle competenze comunicative "di base" sia per facilitare la LS/L2 "per lo studio", anche in progetti relativi all'insegnamento della letteratura.

La quarta parte è dedicata allo studio di caso del progetto sperimentale di Glottodrama per la formazione metodologica di docenti e per l'apprendimento dell'italiano e l'inclusione sociale di residenti stranieri nella provincia di Messina.

Infine, le conclusioni lasciano spazio alle considerazioni finali sulla base dei risultati dell'analisi qualitativa e quantitativa. Si validano gli obiettivi iniziali e si prospettano ulteriori possibili sviluppi.

Dopo la bibliografia, in appendice, vengono raccolti alcuni tra i più significativi documenti quali interviste inedite, questionari, modelli di progettazione, diario di bordo, ecc.

PARTE PRIMA

CAPITOLO PRIMO

1. Comunicazione e linguaggio

1.1 La comunicazione: una disciplina?

La comunicazione come fenomeno sociale è assurta ad oggetto di studio autonomo intorno al 1950 anche se, vista la trasversalità che la contraddistingue, gli strumenti metodologici della ricerca sul campo provengono da altre discipline che la intersecano: linguistica, semiotica, sociologia, psicologia, antropologia, ecc.

Come sostengono Smarandache e Vlăduțescu (2014: 7-8):

The respective theories and methods have turned the discipline of communication into an interdisciplinary, and afterwards, into a transdisciplinary science. [...] Our thesis is that communication has several sources. Some may be considered as main sources or constitutive sources from which communication springs, and others may be considered as secondary or complementary sources of communication. We can thus acknowledge eight main sources of communication: rhetoric, persuasion, psychology, sociology, anthropology, semiotics, linguistics and political science. Rhetoric is the first and oldest discipline which studied certain communication phenomena; rhetoric has outlined a proto-object of communication. Sociology is the most powerful source of communication methodology: sociology has supplied most of the theories and methods that have led to the discipline of communication growing autonomously. We assert that secondary sources of communication are: philosophy, ethics, pragmatics, mathematics, cybernetics and ecology. The current major effort of the discipline of communication is to consolidate its object and to build its own specific theories, methods and instruments of study. In this approach, communication confronts itself with insurmountable difficulties for the moment. In order to become a robust system of knowledge, it has to live amidst uncertainties and to remain for the moment on difficulty. Consequently, communication has first to unveil the veil: that is to see uncertainties as uncertainties and live difficulties as difficulties.

Nonostante *Internet* e le nuove tecnologie oggi consentano a dati e informazioni di viaggiare in tempo reale, sono ancora molto alti i muri che separano gli uomini sulla base di differenze di razza, lingua e cultura.

Molti ostacoli e difficoltà possono certamente essere superati abbattendo le barriere psicologiche e promuovendo l'interculturalità.

Pertanto, in ambito pedagogico-didattico, è quanto mai importante capire quali strategie attivare al fine di favorire l'incontro e l'empatia e di sviluppare quella competenza

comunicativa che sta al centro delle relazioni umane e muove tutti i settori socio-economici e culturali a livello planetario.

1.2 Come e perché si comunica

Quando si viene al mondo, non si è in grado di soddisfare autonomamente i propri bisogni per sopravvivere. Questa dipendenza fa sì che si crei subito una interrelazione con gli altri esseri viventi e con la realtà circostante.

Tutti gli animali hanno delle modalità comunicative, ma nessuna specie, a parte l'uomo, è in grado di raggiungere quel livello di astrazione che consente, grazie al linguaggio verbale, non solo di esprimersi e di rapportarsi con gli altri, ma anche di riflettere e di avviare mentalmente operazioni sulla realtà come classificare, simbolizzare, quantificare, generalizzare, collegare, ecc.

Gli esperimenti d'induzione di certe forme di linguaggio su alcuni primati³² hanno dimostrato che questi ultimi, pur possedendo, come altre specie animali, i propri repertori comunicativi, sono ben lontani dal liberarsi dalle maglie della realtà contingente. (Girard, 1983: 26-28, Widdowson, 1996: 8-11).

Negli anni Quaranta, furono formulate delle leggi a cui il linguaggio umano si conforma in tutti gli idiomi: ci riferiamo alla Legge di brevità di George Kingsley Zipf e alla Legge di Paul Menzereth e Gabriel Altmann.³³

Ulteriori studi sui primati hanno confermato che anche le modalità comunicative di questi ultimi rispondono a tali leggi.

Oggi, la linguistica quantitativa sta evidenziando che tali universali accomunano linguaggio umano, linguaggio animale e persino sistemi di comunicazione artificiale. In particolare, una recentissima ricerca (Favaro et al., 2020),³⁴ condotta da un gruppo di studiosi italiani e francesi, ha rilevato delle affinità tra il linguaggio dei pinguini africani e il linguaggio umano. Si tratta di un importante risultato scientifico relativo a studi di sequenze vocali in specie non-primati. In sintesi, si è riscontrato che le sequenze vocali

³² Si ricorda il tentativo fallito dei coniugi americani Kellog (1933) di far parlare un piccolo scimpanzé mediante l'acquisizione e l'utilizzo del sistema fonologico tipico del linguaggio umano.

³³ Secondo la Legge di brevità di Zipf, le parole usate più frequentemente sono più brevi, mentre secondo la Legge di Menzereth-Altmann, i costituenti, all'interno di un costrutto linguistico, risultano essere brevi in maniera inversamente proporzionale alla lunghezza del costrutto stesso, vale a dire che le parole lunghe sono tendenzialmente costituite da sillabe brevi.

³⁴ Disponibile in <http://dx.doi.org/10.1098/rsbl.2019.0589> [ultima ricerca: 21/03/2020].

emesse dai pinguini africani seguono sia la Legge di brevità di Zipf che la Legge di Menzereth-Altmann, rispondendo quindi a criteri di economicità.

L'uomo, diversamente da altre specie animali, sviluppa bisogni superiori rispetto a quelli primari legati alla nutrizione o al sonno, e inizia, pian piano, ad intessere rapporti che rispondono ad esigenze emozionali e spirituali (Maslow, 1990). Nasce e cresce il desiderio di affermarsi e realizzarsi in una situazione di vita che implica legami affettivi, sociali, culturali. Alla base di tutto questo sta l'interazione, la relazione, in altri termini la comunicazione.

Ma come avviene la comunicazione umana?

Essa viaggia bidirezionalmente nel senso che, affinché ci sia efficacia, serve una corrispondenza tra emittente e ricevente che si scambiano informazioni per mezzo di sistemi simbolici o segnici condivisi. Si possono trasmettere messaggi sia oralmente sia per iscritto.

Nella comunicazione orale – ad esempio in una conversazione – i ruoli di emittente e ricevente si alternano continuamente e velocemente, cosa che non accade nella comunicazione scritta.

Harmer (1983: 43) sintetizza graficamente come segue:

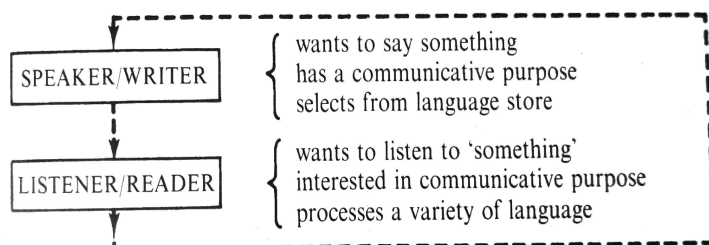


Fig.3 La natura della comunicazione

Come si vede, oltre alle informazioni, un atto comunicativo presuppone un'intenzionalità, degli scopi e degli effetti.

L'interazione si giustifica e ha un senso quando va a colmare un divario di informazione che produce delle conseguenze sui protagonisti coinvolti grazie a una serie di elementi contestuali e culturali, oltre che linguistici.

Una notevole importanza assumono allora tutti gli aspetti non verbali, anch'essi regolati da convenzioni condivise dai membri di una comunità.

Il linguaggio verbale si esplica in un sistema più o meno standardizzato che organizza e combina i suoi elementi in maniera diversa a seconda dell'idioma.

Per tradurre un messaggio da una lingua ad un'altra si ricorre ad una sostituzione interlinguistica di segni sebbene non sia possibile procedere alla traduzione parola per parola per vari ordini di motivi: innanzitutto, come messo in evidenza dalla semantica contrastiva, non esiste mai una precisa corrispondenza lessicale o morfo-sintattica tra idiomi differenti; ciascuno di questi ha infatti le proprie specifiche classificazioni lessicali; inoltre, a complicare la situazione, interviene la diversità polisemica delle varie espressioni linguistiche. La polisemia, che riguarda tutti gli idiomi e interessa varie parti del discorso, può creare talvolta ambiguità e problematiche interpretative relative alle varie accezioni semantiche; tuttavia il contesto situazionale supplisce a questa mancanza di univocità nel significato delle espressioni verbali, garantendo la comunicabilità. In questo senso, la polisemia rappresenta un notevole vantaggio in termini di economicità linguistica, proprio perché consente di riferirsi ad innumerevoli oggetti della realtà o di esprimere un'infinità di pensieri, utilizzando un numero finito di elementi.

Come già detto, il linguaggio verbale è accompagnato da altri codici; pertanto la linguistica deve necessariamente trarre spunti di modellizzazione da sistemi segnici diversi che aggiungono significato, integrando quello letterale.

Oltre che a livello interlinguistico, la sostituzione segnica può avvenire mediante procedimenti intersemiotici, sostituendo cioè i segni linguistici con segni non linguistici come una sequenza d'immagini, suoni, gesti. Per citare lo studioso danese Hjelmslev (1968: 114-115):

Il linguista non può impunemente studiare il linguaggio senza avere quell'orizzonte più vasto che gli offre un orientamento nei riguardi di altre strutture analoghe a quella linguistica. Da esse egli può anzi trarre vantaggi pratici, poiché alcune di tali strutture sono nella loro costruzione più semplici che non le lingue, e sono per questo indicate come modelli nello studio preliminare.

La disciplina che si occupa dei segni è la semiotica. Ai suoi esordi, essa ha privilegiato il linguaggio verbale, tuttavia, con l'avvento della linguistica del testo e della pragmatica, è cambiato il concetto stesso di comunicazione: non più soltanto scambio di informazioni tra un emittente e un ricevente che replica lungo lo stesso canale, bensì comprensione – in

virtù di un codice comune – del messaggio che, a prescindere dalla reversibilità, produce un effetto sul destinatario.

La semiotica della comunicazione ha inquadrato e studiato il segno, non solo all'interno di sistemi altri rispetto a quello linguistico, ma anche – lo si vedrà più avanti specialmente per quanto concerne il teatro – nella relazione intercodica che produce significazione favorendo la trasmissione del messaggio da un emittente a un ricevente per determinati scopi.

Non è per nulla raro non riuscire ad interpretare correttamente un messaggio se non si decodificano tutti gli aspetti paralinguistici, extralinguistici e socio-pragmatici che accompagnano parole e frasi: intonazione, modulazione della voce, pause, espressione facciale, gestualità, movimenti, regole sociali, contesto, ecc.

Anche a livello scritto, a supporto della lingua, intervengono immagini, forma grafica, ecc.

Ai fini dell'insegnamento-apprendimento di una LS o di una L2, questa multidimensionalità assume una notevole rilevanza, specialmente per quanto concerne le intenzioni, gli scopi e la selezione degli elementi più appropriati.

Pertanto, nel progettare tutte quelle attività didattiche volte a far acquisire una autentica competenza comunicativa, non si può prescindere dal tenere in considerazione quanto sopra evidenziato, sebbene tanti altri fattori entrino in gioco nel complesso e variegato fenomeno della comunicazione umana.

1.3 Il linguaggio verbale

La capacità di rappresentazione mediata è una caratteristica esclusiva dell'uomo che trae consapevolmente vantaggio dall'economicità del sistema linguistico. Quest'ultimo è oggetto di studio della linguistica descrittiva che, attraverso le sue differenti branche, ne analizza i vari elementi costitutivi: la fonetica prende in esame i suoni isolati mentre la morfologia e la sintassi analizzano le unità via via più complesse associate ai significati che veicolano.

Per comprendere e comunicare è necessario quindi essere padroni delle tre componenti essenziali di un idioma, vale a dire suoni, lessico e sintassi.

Come afferma Widdowson (1996: 5), il linguaggio verbale, essendo flessibile, ci permette «to be proactive, to create new meanings and shape our own reality unconstrained

by the immediate context». Ciò è possibile in virtù di due caratteristiche che forniscono tale flessibilità al linguaggio umano e precisamente: «arbitrariness» e «duality» (5-8).

Già il grande linguista svizzero Ferdinand De Saussure (1916), nel suo *Cours de linguistique générale*,³⁵ aveva magistralmente esemplificato l'arbitrarietà del significante: il legame col significato è del tutto convenzionale e differente a seconda della lingua e permette di catalogare la realtà in categorie che non sempre risultano uguali nei vari idiomi.

La seconda caratteristica di cui ci parla Widdowson è la dualità grazie alla quale il linguaggio umano,³⁶ pur avendo, come tutti i codici, un numero limitato di simboli, ne sfrutta l'innumerabile possibilità di combinazioni.

Partendo dai suoni, o, nel caso della scrittura, dai segni grafici, notiamo che, allargando l'analisi a livelli più complessi, questi si combinano per creare unità superiori che Stati (1978: 14) elenca come segue: «fonemi, sillabe, morfemi, parole, sintagmi, proposizioni, enunciati, testi. Gli ultimi sei tipi di unità verbali risultano dall'associazione di una sostanza fonetica con un determinato senso; esse sono, cioè, delle stringhe di suoni provviste di significato».

È ovvio, infatti, che, qualsiasi sia il sistema segnico utilizzato, affinché avvenga la comunicazione, esso deve essere associato a dei significati che sono oggetto di studio della semantica in generale; tutte le espressioni verbali provviste di significato sono oggetto di studio della semantica linguistica, dal semplice termine lessicale fino al testo che costituisce l'unità significativa più ampia; pertanto la semantica linguistica si suddivide a sua volta in semantica lessicale, morfologica e sintattica.

1.4 Fonetica e fonologia

I suoni e la loro articolazione sono oggetto di studio della fonetica.

I tratti acustici, detti anche foni, sono illimitati e riprodotti in maniera sempre differente. Il fonetista li studia a livello strumentale, a prescindere dal significato e dall'uso comunicativo.

Quando un elemento acustico determina il significato è distintivo. «Poiché i tratti distintivi di un'espressione sono riconoscibili solo se si conosce il significato di questo,

³⁵ L'opera fu pubblicata postuma, nel 1916, grazie ai suoi discepoli Charles Bally e Albert Sechehaye, con la collaborazione di Albert Riedlinger, che misero assieme i molti appunti delle sue lezioni.

³⁶ Nell'utilizzare l'espressione *linguaggio umano* intendiamo riferirci al *linguaggio verbale*.

non è possibile identificarli rimanendo sul piano della pura fonetica» (Bloomfield, 1996: 89).

Si entra allora nel campo della fonologia; essa studia i fonemi, cioè le unità minime di suono intese come tratti distintivi portatori di significato.

In pratica i fonemi sono raggruppamenti finiti di foni. I fonemi, isolatamente asemantici, creano, esponenzialmente, unità significative sempre diverse quando si susseguono, alternandosi e opponendosi, in una catena lineare; assumono così un valore distintivo fondamentale per dare alle parole un senso a seconda della posizione nella catena sonora e della riconoscibilità dovuta all'opposizione per coppie: in italiano l'opposizione tra la velare sorda *c* e la velare sonora *g* crea due parole semanticamente diverse come *cara* e *gara*.

Nella produzione e ricezione orali, i tratti sonori non distintivi non vengono discriminati. Ne consegue che solo i fonemi sono essenziali per l'efficacia comunicativa, proprio perché, commutandosi, diventano rilevanti ai fini della distinzione semantica in una coppia minima di significanti. Per fare ancora un esempio, i due fonemi *r* e *l* conferiscono, in italiano, significati diversi alle parole *rana* e *lana* o *rombi* e *lombi* e costituiscono una coppia minima.

Non tutti gli idiomi presentano però gli stessi fonemi distintivi. Nella lingua cinese, i due fonemi *r* e *l* non sono differenziati e quindi non sono portatori di significati diversi come in italiano.

A livello grafico, spesso è necessario raggruppare più lettere per produrre un fonema; è così, ad esempio, per il diagramma inglese *th*; in tal caso, comunque, la scrittura è insufficiente a rendere la differenza di pronuncia tra la spirante sorda di *thing* e la spirante sonora di *then*.

Alcune combinazioni di fonemi semplici sono dette fonemi composti.

Un fonema composto è costituito da una successione di fonemi semplici che però si comportano come un'unità fonemica come quando alcuni dittonghi o tritonghi svolgono lo stesso ruolo di vocali semplici.

I fonemi, accompagnati da altri tratti acustici non distintivi, compresi i tratti tonali, costituiscono quell'insieme di modalità sonore di ciascun idioma che ogni parlante riconosce e distribuisce in maniera convenzionale.

Bloomfield (92) osserva che:

Anche i tratti non distintivi ricevono, in parte, un trattamento abbastanza convenzionale. Quando un parlante straniero riproduce i valori fonemici della nostra lingua in modo tale da farsi capire, ma non distribuisce i tratti non distintivi secondo le nostre abitudini, diciamo che parla la nostra lingua abbastanza bene ma con «accento» straniero.

Questi tratti non distintivi, differiscono secondo le varianti geografiche di una stessa lingua, ma non intaccano mai i tratti distintivi, cioè i fonemi, perché ciò comprometterebbe il significato. Ad esempio, in Sicilia si tende a pronunciare in maniera aperta la *o* di *amore* rispetto alla variante di altre regioni dove la stessa *o* è pronunciata in maniera chiusa. In realtà la *o* di *amore* può essere pronunciata in molte varianti fin tanto che rimane vocale *o*, ma non può modificarsi in *a* perché, in quel caso, diventerebbe un diverso tratto distintivo e darebbe vita alla parola *amare* con significato diverso.

Riassumendo con Bloomfield (158-159):

La descrizione di una lingua comincia, dunque, con la fonologia, che definisce ogni fonema ed enuncia in quali combinazioni può occorrere. [...]. Stabilita la fonologia di una lingua, rimane il compito di dire quali significati siano accoppiati alle varie forme fonetiche. Questa fase della descrizione si chiama semantica; essa si divide normalmente in due parti, la grammatica e il lessico.

Con l'ampliarsi delle unità di linguaggio considerate, si entra nel campo della morfologia, del lessico e della sintassi.

1.5 Morfologia

Ogni parola può essere scomposta in elementi – di cui alcuni grammaticalmente variabili, cioè sostituibili con altri – che conferiscono un differente senso grammaticale. Questi elementi nascono dal legame di più fonemi in un'unità minima di significato e sono detti morfemi.

Martinet (1966) distingue, a tal proposito, una “prima articolazione” del linguaggio, cioè un raggruppamento dei suoni in unità linguistiche che assumono valore semantico, e una “seconda articolazione”, cioè un raggruppamento privo di contenuto semantico.

Il significato dei morfemi è oggetto di studio della semantica morfologica (Stati, 1978: 143-169).

Essa include le differenze di senso dovute alle categorie grammaticali come il numero, il genere, i modi e i tempi verbali, la persona, ecc., ma studia anche il senso dei morfemi non interessati dalla grammatica. Un unico morfema può, da solo, essere portatore di significato e coincidere con un lessema – nella lingua scritta grafema – come ad esempio la parola italiana *già* che costituisce un morfema libero. Si tratta di parole inanalizzabili perché non scomponibili; quando invece, per creare un lessema dotato di significato bisogna unire più morfemi, come ad esempio nell'italiano *studiamo*, allora tali morfemi si dicono legati e costituiscono parole che possono essere scomposte.

I morfemi appartengono a diverse categorie: secondo il senso che veicolano, essi si distinguono in *lessicali* e *grammaticali*, mentre, a livello formale, riscontriamo *morfemi-radicali* (che esprimono sempre il senso lessicale), *morfemi-prefissi* e *morfemi-suffissi* (che possono essere sia lessicali che grammaticali), *morfemi-desinenze* (che esprimono sempre il senso grammaticale).

Quando si scompone la parola *partirete* in *part*, *ir*, *ete*, ci si trova di fronte a tre diverse tipologie di morfema: *part* è il morfema radicale che dà il senso lessicale, *ir* è il morfema grammaticale che esprime il tempo futuro, *ete* è il morfema grammaticale che esprime la seconda persona plurale.

Ancora, nella parola *libro*, il morfema *libr* resta invariato in quanto radice lessicale che non ha rilevanza grammaticale; a seconda dei morfemi che si legano a questa radice si possono avere differenti termini dello stesso piano semantico: libro, libraio, libreria, ecc.

In realtà le differenze tra le tipologie sopra citate sono spesso ambigue e sfumate: a volte uno stesso senso può essere espresso sia da morfemi lessicali che da morfemi grammaticali come nel caso di un superlativo assoluto italiano che si può ottenere sia col morfema lessicale *molto* che col morfema grammaticale *issim*; altre volte ci troviamo di fronte a morfemi uguali che potrebbero essere considerati omonimi oppure polisemici. Inoltre, lingue diverse esprimono i propri significati con morfemi che, a un confronto interlinguistico, non sono coincidenti.

In alcune lingue riscontriamo addirittura l'assenza di un morfema specifico che distingua una forma grammaticale da un'altra; De Saussure (1979: 254) parlò, a tal proposito, di «desinenze zero» da cui derivò anche la denominazione *morfema zero*.

Se prendiamo come esempio la lingua inglese, vediamo che un nome singolare presenta un *morfema zero* in opposizione al corrispondente plurale il quale si differenzia

dal primo solo per l'aggiunta della *s* finale. Lo stesso vale per la coniugazione del verbo che, non essendo flesso, distingue le persone premettendo il pronome personale e non utilizzando morfemi distintivi (a parte la *s* nella terza persona singolare del *present tense*); addirittura capita che la stessa radice lessicale con morfema zero indichi spesso sia una persona verbale sia un sostantivo: ad esempio *walk* è verbo al presente indicativo se preceduto dai pronomi personali, o semplicemente sostantivo in altri costrutti.

I morfemi lessicali appartengono a classi aperte e sono numerosi mentre i morfemi grammaticali appartengono a classi chiuse e sono in numero limitato; per questo essi possono servire contemporaneamente per diverse categorie grammaticali: ad esempio, in italiano, la *a*, può esprimere sia il singolare di un nome femminile come in *cas-a*, oppure la terza persona singolare del presente indicativo come in *am-a*, ecc.

Nella semantica delle lingue flessive con le declinazioni, i morfemi che distinguono un caso dall'altro si chiamano desinenze; anche in questo campo l'analisi semantica è molto complicata vista l'arbitrarietà delle regole di reggenza e delle costruzioni sintattiche. Le desinenze esprimono sempre dei contenuti che spesso sono tradotti con sintagmi o parafrasi in lingue che non possiedono le declinazioni.

Tanti dubbi che comunque restano irrisolti in questo settore hanno dato vita a differenti teorie linguistiche, spesso contraddittorie.

1.6 Lessico

Le poche decine di fonemi di cui è costituita una lingua sono associate tra loro per costruire catene sonore e creare delle parole, cioè dei lessemi o, a livello di scrittura, grafemi.

Quando le unità lessicali sono invariabili, abbiamo a che fare con lingue *isolanti* come ad esempio il cinese. Diverso il caso delle lingue flessive come l'italiano, dove i lessemi variano secondo la funzione grammaticale che assumono: *studiamo e studiando* oppure *libro e libri* sono due variazioni grammaticali della stessa unità lessicale, come abbiamo visto sopra.

Ogni parola è costituita da un significante sonoro o grafico e da un significato. Mentre il primo è colto dai nostri sensi come udito e vista, il significato è colto dalla mente. Si crea quindi un'immagine mentale che rimanda a ciò che la parola vuole significare.

Il senso generale è espresso dal nucleo semantico che rimane invariato per garantire la comprensione da parte della comunità parlante pur nella vasta gamma di usi che della parola stessa si possono avere e di contesti in cui la stessa può comparire.

Definire il senso è impresa ardua se lo si vuole decontestualizzare; generalmente si cerca di ottenere definizioni standard scaturite da perifrasi molto generiche ma molti dubbi rimangono insoluti.

Del significato delle parole si occupa la semantica lessicale. Come fa notare Stati (1978: 14-15) «per molti linguisti questa branca è di gran lunga la più importante e alcuni la confondono con l'intera semantica (quindi semantica = studio del senso delle parole)».

La funzione referenziale non è certamente esaustiva del significato delle parole. Molte parole, come le preposizioni o le congiunzioni, non denotano alcun referente materiale, eppure significano. Quanto sopra dimostra che oggetto della semantica non possono essere gli oggetti extralinguistici, come asserivano i più estremi tra i referenzialisti, bensì i significati, proprio perché il linguaggio designa una realtà che comunque esiste a prescindere; pertanto il significato non può coincidere con l'oggetto.

Stati (44-45) fa osservare che:

Il significato è legato a una determinata lingua, mentre i *denotata* esistono indipendentemente dalle lingue. Se non fosse così, la semantica sarebbe l'enciclopedia scientifica più vasta e più completa; in realtà, la semantica studia i significati, mentre le varie scienze studiano gli oggetti. Perciò la definizione scientifica non coincide – e non deve coincidere – con la definizione linguistica. Ciò nonostante quando si passa all'esame di casi concreti, la frontiera tra i due tipi di definizione non risulta affatto chiara. Infine, la segmentazione e la classificazione linguistica (per mezzo di parole) della realtà sono così arbitrarie e capricciose – si segnalano a questo proposito notevoli differenze da lingua a lingua – che le scienze le devono correggere o sostituire completamente.

Inoltre, il potenziale di referenza può cambiare nel tempo e ampliarsi secondo certe convenzioni: le parole si rivestono di connotazioni che vanno al di là dei *denotata* e, viceversa, gli oggetti reali hanno proprietà che spesso il linguaggio non rileva.

Si definiscono connotazioni i valori stilistici evocativi di ambienti sociali, professionali, e regionali, nonché le valutazioni (favorevoli o sfavorevoli), di natura etica o estetica. Le connotazioni coesistono, nel contenuto lessicale, con la denotazione ovvero il significato concettuale o obiettivo. Per es., i verbi *morire*, *crepare* e *mancare* funzionano con la stessa denotazione, ma si oppongono attraverso le connotazioni (115).

Un termine può avere quindi una connotazione negativa e costituire un difemismo oppure, viceversa, avere una connotazione positiva, cioè costituire un eufemismo; con riferimento allo stesso referente possiamo anche avere termini neutri.

Come già accennato, l'arbitrarietà dei significanti fa sì che anche i criteri di classificazione della realtà divergano a seconda delle lingue, dimostrando che sono le convenzioni lessicali e non le proprietà degli oggetti a determinare la categorizzazione.

Tale concezione va sotto il nome di relativismo linguistico, concetto teorizzato dal linguista Edward Sapir (1921) per il quale il linguaggio e la sua struttura determinano nei parlanti la loro visione del mondo. La rielaborazione di tali presupposti da parte di Benjamin-Lee Whorf (1956) portò alla famosa *Ipotesi di Sapir-Whorf*, che ha influenzato la ricerca successiva. Benveniste (1971: 35) afferma al riguardo: «Il linguaggio riproduce il mondo ma sottomettendolo alla propria organizzazione».

Il confronto tra differenti lingue ci permette di notare come, a volte, un idioma possieda un unico termine per denominare più cose che in un altro idioma invece vengono definite utilizzando parole diverse. Ad esempio, l'inglese *play* indica ciò che l'italiano esprime ricorrendo ai due termini “giocare” e “suonare”.

A livello semantico possono altresì essere presenti differenti gradi denotativi, espressi attraverso livelli d'iponimia: un termine *superordinato* o *iperonimo*, che denota un oggetto reale, può inglobare termini semanticamente *subordinati*, detti *iponimi*, per indicare in maniera più differenziata le diverse tipologie di un referente.

Widdowson (1996: 59) ci porta l'esempio di un albero iponimico per spiegare questi differenti gradi denotativi: «[...] we can establish intervening levels of hyponymy: 'mouse' is a hyponym of the superordinate 'rodent' (together with the co-hyponyms 'rat', 'porcupine', etc.), while 'rodent' is a hyponim of 'animal'».

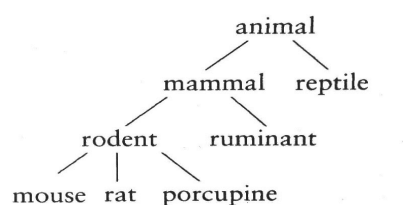


Fig.4 Parte di un albero iponimico per 'animale'

Riferendoci alla lingua italiana, il termine superordinato *animale* comprende i subordinati *cane*, *gatto*, ecc, e, a loro volta, questi ultimi possono costituire dei superordinati in rapporto alle diverse tipologie. Quindi *cane*, come termine superordinato, ingloba *labrador*, *alano*, *rottweiler*, ecc., come subordinati.

Tale classificazione semantica che costituisce l'albero iponimico, non sempre coincide nei differenti idiomi, né a livello verticale, cioè tra termini superordinati e subordinati, né a livello orizzontale dove i termini che si trovano nella stessa posizione sull'albero iponimico, sono detti co-iperonimi, sono cioè equivalenti rispetto a ciò che denotano in qualità di significanti. Sempre Widdowson (6) ci porta l'esempio della lingua araba dei beduini che presenta differenti termini subordinati per indicare il cammello; quest'ultimo, in inglese, è invece denominato univocamente con il termine *camel*.

La relazione iponimia/iperonimia è caratterizzata dalla sua proprietà transitiva: se *gatto* è subordinato rispetto a *felino* e *felino* è subordinato rispetto ad *animale*, allora anche *gatto* sarà subordinato ad *animale*.

Diversamente, nella meronimia, che mette in relazione una parte con un tutto, la proprietà transitiva può anche non essere presente. Se prendiamo come esempio i tre termini *iride*, *occhio*, *faccia*, la proprietà transitiva può essere applicata poiché *iride* è meronimo di *occhio*, *occhio* è meronimo di *faccia* e, per transizione, *iride* è meronimo di *faccia*. Invece se consideriamo la relazione tra *spina*, *rosa* e *fiore* tale proprietà è inapplicabile perché *spina* è meronimo di *rosa* ma non di *fiore*.

Tuttavia, tali esempi che sostengono l'esistenza di differenti mentalità sulla base di analisi linguistiche e quindi teorizzano percezioni del mondo differenti a seconda della lingua parlata, non dicendo nulla sulla realtà obiettiva, non convincono nel metodo.

Stati (48) sostiene: «Sarebbe stato auspicabile condurre ricerche e osservare il modo di pensare indipendentemente dalla lingua parlata, per poter accertare successivamente un'eventuale coincidenza con le conclusioni tratte dal materiale linguistico». E continua:

Invece di sostenere categoricamente o che la realtà con le sue distinzioni obiettive, con le sue «cose» che sarebbero ben distinte l'una dall'altra, determina le categorie linguistiche ed i significati delle parole, o che, viceversa, la struttura del lessico impone una certa visione del mondo (l'unica possibile all'interno di una determinata lingua), sarebbe più sensato parlare di interdipendenza tra le categorie reali e quelle linguistiche (49).

Come per i morfemi, anche per il lessico ci troviamo di fronte a casi di polisemia (più significati espressi dallo stesso significante) e di omonimia (una pluralità di significati attribuiti non ad un solo significante ma a più significanti omonimi, cioè uguali nella forma fonetica). Non è sempre facile operare una distinzione netta tra questi due casi: i lessicografi parlano di polisemia quando i molteplici significati sono derivati da divergenze semantiche che si sono sviluppate nel tempo da un unico etimo, mentre se i vari significati risalgono a etimi diversi ha luogo l'omonimia. Sono conclusioni derivate da un'analisi diacronica che non hanno alcuna rilevanza per quanto concerne l'uso della lingua e la sua analisi sincronica. Uno stesso vocabolo può essere invece polisemico o avere accezioni differenti in base al contesto d'uso, deviando dalla sua designazione consueta; tali deviazioni sono dette *tropi* e le si può comprendere analizzando alcune figure retoriche che ci danno l'idea di come il senso possa derivare da una varietà di associazioni tra i significanti: quando ad esempio col termine *tetto* si vuole intendere *casa*, cioè con la parte si vuole designare il tutto, si ha una *sineddoche*; se invece si utilizza il termine *fegato*, deviando dal suo referente anatomico per indicare il *coraggio*, si ha una *metonimia*.

Una parola può avere un *senso figurato*, diverso da quello letterale, specie quando si parla di emozioni o attività mentali che cerchiamo di esplicitare attraverso proprietà sensoriali. Ci dice Pagnini (1967: 16-17, 21-22):

Nel significato si riconoscono tre componenti fondamentali: il *sensoriale*, il *logico*, l'*affettivo*, e vi si distinguono un fatto o fatti *denotativi* (valori normali), e un fatto o fatti *connotativi* (valori impliciti, suggestivi, associativi, variabili, contestuali). I tre aspetti si possono separare solo in linea teorica. [...]. Un significato può anche sovrapporsi a un altro significato, come avviene nella metafora, e trovarsi assieme ad altri significati, come nell'ambiguità e nel simbolo.

E ancora, nell'analizzare il linguaggio associativo,³⁷ distinguendolo da quello ordinario, esemplifica la similitudine – in cui due termini vengono paragonati e associati per lo più tramite il termine *come* –, le varie tipologie di metafore – similitudini contratte in cui un termine vuole significare altro –, il simbolo, l'allegoria, ecc. Gli esempi possono essere innumerevoli: la frase *oggi mia figlia è splendente come il sole* è una similitudine, mentre in frasi come *un pensiero corre veloce, la sua storia mi ha toccato nel profondo*, abbiamo la metafora del verbo.

³⁷ Per maggiori approfondimenti, si veda Pagnini (1967: 83-93).

Le parole monosemiche hanno un grado maggiore di stabilità semantica e sono in genere *categorematiche*; altre parole, incomprensibili al di fuori del contesto d'uso e del sintagma in cui sono inserite, sono *sincategorematiche* e il loro significato, molto più instabile, non equivale alla somma delle asserzioni prese separatamente. Ci riferiamo a preposizioni oppure aggettivi il cui senso varia di volta in volta secondo i termini ai quali si affiancano.

Stati (1978: 77) porta il seguente esempio: «asserire di Pietro che è un gran mangiatore non equivale con la somma delle asserzioni *Pietro è grande e Pietro è un mangiatore*. Al contrario *Pietro è un insegnante italiano = Pietro è un insegnante + Pietro è italiano*, il che dimostra inequivocabilmente la natura categorematica dell'aggettivo *italiano*».

Le relazioni che una parola ha con tutte le altre assieme alle quali può venire a trovarsi, vengono dette sintagmatiche e intercorrono tra le parole a livello di discorso, cioè di attuazione del sistema.

Il massimo grado di dipendenza dal contesto si ha quando il significato può essere dedotto solo dalla vicinanza di altre parole nello stesso sintagma, specialmente in frasi idiomatiche, alcune delle quali possono avere un significato anche letterale e quindi duplice mentre altre non possono essere decifrate quando sono prese letteralmente.

Sia per le parole monosemiche che per quelle polisemiche il significato subisce comunque delle variazioni legate al loro aspetto connotativo e al loro valore stilistico, specie quando si utilizza un termine appartenente a un certo registro laddove non è richiesto, per provocare un effetto di contrasto. È il caso degli anglicismi spesso utilizzati in un discorso colloquiale, o di termini dialettali in un discorso formale. Tali espedienti riguardano l'impiego della lingua "in uso" e sono rilevanti a livello di "discorso". Se ne parlerà in seguito affrontando sia la linguistica testuale³⁸ che le applicazioni glottodidattiche³⁹.

È oltremodo difficile stabilire il significato dei termini in maniera univoca poiché i significati di una stessa parola si moltiplicano e differiscono, anche se con gradualità e sfumature differenti, a seconda di come si combinano gli elementi di una frase o di come le stesse parole si distribuiscono.

³⁸ Si veda il capitolo secondo, paragrafo 2.9.

³⁹ Si veda il capitolo settimo, in particolare il paragrafo 7.5.

Oltre a relazionarsi all'interno di un enunciato in maniera sintagmatica, le parole si relazionano anche con tutti i termini che costituiscono il lessico di una data lingua; quando una parola può essere sostituita con un'altra, si parla di relazioni paradigmatiche che afferiscono al sistema linguistico.

Nei rapporti paradigmatici rientrano la sinonimia, l'antonimia, la coreferenza.

In considerazione del ruolo giocato dalle connotazioni che impediscono di definire in maniera netta e delimitata il senso di un termine, anche le sinonimie non sono mai – o quasi mai – assolute ma nascondono sfumature diverse. Nella lingua italiana una sinonimia assoluta si riscontra con molta probabilità nelle due preposizioni semplici *fra* e *tra*, intercambiabili indifferentemente. Eppure, anche in questo caso, seppur sotto il profilo stilistico, al fine di non creare cacofonie, spesso si preferisce l'una o l'altra secondo i termini vicini. Per quanto attiene al significato, la sinonimia può intercorrere tra due termini, tra un termine e una perifrasi, tra due enunciati, sebbene, come abbiamo rilevato, la perfetta intercambiabilità non esista.

Sono in relazione di antonimia due termini che invece hanno significato contrario, rappresentano cioè due poli opposti. Risulta tuttavia difficile stabilire un'opposizione netta, per cui il rapporto di antonimia si analizza in base a diverse categorie. Per fare solo alcuni esempi sommari, possiamo dire che spesso tra due poli si situano termini intermedi che separano i termini antonimici; in tal caso questi ultimi non sono “polari” bensì “discreti”: se consideriamo i due opposti *freddo* e *caldo*, è possibile che ci sia uno stato intermedio, per così dire neutro, per cui qualcosa non è né calda né fredda; inoltre tali aggettivi esprimono gradualità diverse per cui qualcosa può essere più calda rispetto a un'altra. La qualità può essere relativa anche rispetto al nome al quale l'aggettivo è associato: ad esempio se si associa l'aggettivo pesante ad una borsa è ovvio che il grado di pesantezza espresso sarà molto minore rispetto ad una lastra di marmo.

La coreferenza è la relazione tra due termini che non sono sinonimi ma hanno solo occasionalmente e casualmente un referente comune mentre generalmente essi denotano oggetti diversi. Se per il compleanno si riceve in regalo un vestito nuovo è facile rivolgersi a chi ce lo ha donato dicendo ad esempio: *non vedo l'ora di indossare il tuo regalo*. In questa occasione e solo temporaneamente i due termini regalo e vestito vengono ad avere un referente comune.

1.7 Sintassi

Più parole si legano in frasi o enunciati che si organizzano in un sistema sintattico e veicolano dei contenuti significativi. L'enunciato è l'unità comunicativa minima, contiene cioè tutto ciò che serve a comunicare autonomamente un contenuto; esso può essere costituito da una o più parole, anche mancanti di verbo. In questo caso si parla di monorema, come ad esempio nell'espressione *Permesso?* oppure *Avanti!*. Quando invece più parole si raggruppano attorno ad un verbo finito si è in presenza di una proposizione. Questi elementi sono oggetto di studio della semantica sintattica che si occupa appunto di sintagmi, proposizioni ed enunciati.

Come afferma Stati (171), «[...] dall'esame di moltissimi significati lessicali emergono informazioni riguardanti la combinatoria con altre parole compresenti nello stesso enunciato, e pertanto non è per niente semplice – e forse neanche auspicabile – tracciare un confine preciso tra contenuto lessicale e sintattico».

La ricerca semantica ha dimostrato che non è possibile un'analisi isolata delle parole poiché esse si dispongono in modo tale da determinare il contenuto delle frasi in cui sono inserite. A loro volta le frasi si possono inserire in un periodo per veicolare un messaggio che può essere espresso da più enunciati disposti in maniera contigua e separati da segni di interpunzione. Chi comunica può indifferentemente disporre le frasi nelle varie modalità alternative senza che la sostanza semantica cambi; ad esempio può essere usato il discorso diretto utilizzando i due punti seguiti dalle frasi virgolettate oppure si può creare una concatenazione di proposizioni reggenti e subordinate come nel discorso indiretto. È ovvio che quando un unico messaggio è veicolato da più enunciati collegati, questi ultimi non sono più autonomi fuori del contesto specifico e rimandano ad informazioni che si ritrovano nel discorso e che vanno inferite per rendere comprensibili le espressioni ellittiche.

Come chiarisce bene Stati (182):

La completezza semantica dell'enunciato è un concetto molto relativo se non addirittura illusorio. Molto spesso la risposta a una domanda, o anche una battuta che non è stata preceduta da una frase interrogativa, non sembra avere di per sé un «senso compiuto», poiché alcune informazioni (quelle, cioè, che la renderebbero veramente «completa») sono già state espresse nel discorso dell'interlocutore, e perciò non si sente la necessità di ripeterle [...].

Bloomfield (1996: 189) fa notare: «Le disposizioni significative delle forme di una lingua costituiscono la *grammatica* di tale lingua», e prosegue distinguendo quattro modalità di disposizioni: l'*ordine*, la *modulazione*, la *modificazione fonetica* e la *selezione*.

L'*ordine* in cui le parole si dispongono all'interno di una frase può variarne il significato.

Alcune affermazioni si dicono simmetriche se, cambiando l'ordine degli elementi, il significato rimane invariato. Ad esempio, posso dire: *la cosa che odio di più è l'ipocrisia*, così come posso altrettanto dire, senza alterarne il significato: *l'ipocrisia è la cosa che odio di più*.

Ci sono invece affermazioni asimmetriche in cui l'ordine degli elementi incide sul significato. Ad esempio: *il nuovo arrivato ha offeso Piero* vuol dire altro rispetto a: *Piero ha offeso il nuovo arrivato*.

Oltre che dalla disposizione delle parole e delle frasi, il significato dipende spesso da fattori fonetici che, a seconda delle lingue, assumono carattere distintivo o meno, creando una fonologia sovrasegmentale. Esistono in pratica degli universali linguistici sovrasegmentali che sono le sillabe, gli accenti, i tratti tonali. In ogni parola si ha una sillaba accentata contornata da altre non accentate se si tratta di polisillabi. Anche all'interno delle frasi, le parti accentate conferiscono enfasi a determinate parole cui le altre si appoggiano, passando in secondo piano. In molte lingue, le caratteristiche legate all'accento e all'intonazione di una stessa parola o frase, sono detti fonemi secondari e compaiono generalmente in contesti relativamente estesi. Il loro uso determina la *modulazione*. Parliamo di dove cade l'accento di un termine o di come distribuiamo tratti tonali più alti o più bassi per varie funzioni comunicative, come chiedere o rispondere. In alcune lingue, come ad esempio il cinese, i tratti tonali, costituiscono addirittura dei veri e propri fonemi primari. Allo stesso modo, in tedesco, la durata vocalica costituisce fonema primario. I tratti prosodici, come il ritmo, l'accento e l'intonazione, giocano un ruolo insostituibile nel determinare la significazione. Uno stesso enunciato può assumere un senso diverso se pronunciato modificando uno dei suddetti tratti prosodici.

Se prendiamo in considerazione l'accento, notiamo che nella lingua italiana, ad esempio, esso assume carattere distintivo a livello di significato nelle parole omografe *Capitano* e *capiTano*, laddove la prima è una forma verbale e la seconda un sostantivo.

Lo stesso si può dire per *ANcora* che è un sostantivo e *anCOra* che è un avverbio.

Le unità minime di intonazione che variano il senso di un enunciato sono dette intonemi.

Nelle forme interrogative di molte lingue, compresa la maggior parte delle lingue europee, gli schemi tonali cambiano a seconda del tipo di domanda: se si chiede: *È la tua CASA?*, con tratto tonale alto alla fine, si intende semplicemente sapere se la casa appartiene alla persona interrogata ma se si alza il tono su *TUA* e si chiede: *È la TUA casa?*, si vuol far notare una certa sorpresa o perplessità riguardo al fatto che sia proprio l'interrogato la persona che possiede la casa. In questo caso, l'accento più alto su *TUA*, enfatizza l'aggettivo possessivo in contrasto con le altre forme vicine.

Quindi l'intonazione, intesa come il salire e scendere del tono di voce su una certa parte della frase o su determinate parole, denota l'intenzione di sottolineare un aspetto piuttosto che un altro ed è una caratteristica fondamentale della comunicazione orale.

Nel dire: *Andiamo alla conferenza, vieni*, un'intonazione discendente sull'ultima parola fa capire che non si ha alcun dubbio sul fatto che l'interlocutore intenda andare e lo si dà quasi per scontato. Diversamente se si alza il tono e si pone il picco sulla parola *viene*, a mo' di interrogazione o di esortazione, è chiaro che si ha il dubbio, si cerca una risposta, affermativa o meno, da parte dell'interlocutore o si cerca di convincerlo.

Questi elementi tipici della lingua orale sono difficilmente riproducibili nella lingua scritta; la punteggiatura che tenta di tradurli in forma grafica non è sempre sufficiente e spesso risulta alquanto approssimativa.

Per questo, lavorare sulle abilità orali, nell'insegnamento-apprendimento di una lingua, è essenziale per comprenderne l'utilizzo in contesti autentici e per sviluppare quella competenza comunicativa globale di cui non si può fare a meno.

Sono aspetti fortemente favoriti dalle tecniche di drammatizzazione associate all'insegnamento-apprendimento di una lingua che analizzeremo più avanti.

La *modificazione fonetica* si ha quando i fonemi primari di una forma, come ad esempio un morfema, variano secondo le circostanze, alternandosi.

In italiano, il morfema *in* che indica negazione in *incauto*, *indefinibile*, ecc, quando occorre davanti alle bilabiali, si modifica in *im* come in *imbattibile*, *impreciso*, ecc.

Il suffisso *ale* di aggettivi derivati da sostantivi, come *culturale*, *ambientale*, si trasforma in *are* in particolari casi, per esempio dopo la consonante *l*, come in *muscolare*, *popolare*, ecc.

La *selezione* ha a che fare col raggruppamento delle forme di una lingua in classi formali, «per mezzo di tratti grammaticali o fonetici riconoscibili» (Bloomfield, 168), dove i vari elementi hanno lo stesso significato.

Ad esempio, se pronunciamo con intonazione esclamativa un nome proprio, intendiamo indicare la presenza inaspettata della persona cui il nome si riferisce oppure potremmo volerne richiamare l'attenzione. Se pronunciamo in maniera esclamativa il verbo *VAI!* tale forma assume il valore imperativo di comando diversamente dalla stessa forma in una frase interrogativa come: *VAI a teatro il sabato sera?*

Altra caratteristica di un enunciato è che, a differenza di un singolo termine, esso può essere vero o falso secondo le relazioni tra le parole e i riferimenti a cui rimanda.

Tuttavia, non tutti gli enunciati hanno la caratteristica di poter essere giudicati veri o falsi, bensì soltanto quelli che affermano qualcosa. Se in italiano dico: *Vai a comprare il pane* non posso giudicare sulla verità o sulla falsità dell'enunciato; però se dico: *Tuo fratello ha rotto il vaso di porcellana che era in salotto*, allora apro alla possibilità di essere contraddetto e di provare la falsità di ciò che sto affermando.

1.8 Relazioni sintattiche

Si considerano unità sintattiche parole, gruppi di parole e proposizioni che si combinano attraverso la coordinazione, l'apposizione, la subordinazione e la predicazione (Stati, 171-179).

La coordinazione si ha quando due elementi sono uniti da una congiunzione o un avverbio e restano sullo stesso piano. Un esempio di due frasi coordinate è: *Vorrei dormire ma non ci riesco!* In questo caso la congiunzione avversativa *ma* unisce le due frasi *Vorrei dormire*, *Non ci riesco*.

L'apposizione si ha quando un elemento specifica il significato del termine cui si riferisce. Ad esempio, nella frase: *Domani verrà con noi anche Marco, il mio istruttore*, viene specificato chi è Marco.

Nella subordinazione si ha invece un rapporto gerarchico tra un elemento reggente e un altro elemento modificatore che potrebbe anche essere omissivo senza inficiare la validità strutturale e sintattica della frase. Un esempio potrebbe essere: *Ho appena sentito una brutta notizia che mi ha sconvolto*; in questo caso, il modificatore *che mi ha sconvolto* ha il ruolo di spiegare l'effetto provocato dalla notizia.

Più complicata è l'analisi semantica della predicazione, anche perché c'è chi sostiene che un enunciato si suddivide in soggetto e predicato, a prescindere da quanti verbi finiti vi compaiano mentre altri ritengono che vi siano più soggetti e più predicati in base alla quantità di verbi finiti.

Prendiamo come esempio il seguente enunciato: *Le conseguenze che il suo discorso ha provocato sono state catastrofiche*; esso, oltre a essere considerato con un unico soggetto e un unico predicato, potrebbe essere suddiviso in due proposizioni con due soggetti e due verbi differenti.

È pur vero che gli elementi si potrebbero combinare in modo da trasformare una coordinazione in subordinazione o una subordinazione in predicazione e viceversa. In realtà la sostanza semantica rimane unica pur potendo essere espressa in forme sintattiche diverse. In questo senso, anche tra enunciati, possiamo avere sinonimia, antonimia, polisemia e omonimia.

Ciò a cui non si può derogare nel produrre enunciati che abbiano un senso è l'organizzazione sintattica la quale, assieme alla fonologia sovrasegmentale, caratterizza ciascun idioma e consente di individuare le funzioni sintattiche alle quali vengono associate le parole scelte dall'emittente. Le funzioni sintattiche in teoria sono autonome rispetto al lessico utilizzato, tant'è che possono esistere frasi sintatticamente corrette ma semanticamente assurde; addirittura possono essere costruite delle intere frasi o meglio "non frasi" con delle "non parole". In pratica però, tale indipendenza della sintassi è comunque relativa perché in molti casi la funzione dipende dal significato. Ad esempio, nelle due frasi: *non arrivarono in tempo i relatori / non accompagnarono in tempo i relatori*, le funzioni sintattiche si individuano grazie al significato delle parole e la struttura risulterebbe ambigua per chi non conoscesse la lingua italiana.

Molteplici sono gli elementi che concorrono a determinare il senso di una stessa espressione verbale che cambia significato secondo l'intonazione, l'intenzione, il contesto. Così anche la ricezione differisce in base all'orizzonte convenzionale condiviso tra emittente e ricevente, alle aspettative di entrambi nel corso di una conversazione, alle modalità con le quali vengono colmati i vuoti di informazione e così via. Nella comunicazione, un significato è colto grazie ad una certa conoscenza della realtà alla quale i segni di ciascuna lingua rimandano e che i parlanti condividono, riconoscendo delle precise classificazioni linguistiche.

Se per il lessico abbiamo parlato di funzione denotativa riferita ad un oggetto reale, nella semantica sintattica la denotazione si riferisce ad uno «stato di cose» (185) che esiste al di là della verbalizzazione che se ne fa ma che, tramite questa, viene ricostruito in un determinato modo sulla base degli elementi linguistici scelti per descriverlo. Lo stesso “stato di cose” può quindi essere riferito e compreso in modalità differenti che dipendono sia dalla matrice, cioè dalla scelta del lessico e delle funzioni sintattiche, che dall’atteggiamento e dalla partecipazione affettiva degli interlocutori.

CAPITOLO SECONDO

2. La linguistica: breve *excursus* storico

2.1 L'oggetto di studio della linguistica

Quanto sopra brevemente esposto, ci fa capire il funzionamento del linguaggio umano.

La linguistica studia la lingua come sistema, al di là del suo utilizzo contingente.

Essa si peculiarizza rispetto a tutte le altre discipline perché si serve della lingua stessa per spiegarne il funzionamento e analizzarne la struttura, gli elementi e le implicazioni espressive e comunicative.

In un certo senso, è come se la lingua uscisse da sé stessa per guardarsi e descriversi. Solo così essa può diventare oggetto di studio.

Metaforizza efficacemente Widdowson (1996: 17) quando, a tal proposito, scrive «If you are in the middle of the wood all you can see is the trees: if you want to see the wood, you have to get out of it».

Vediamo allora come la linguistica si è sviluppata nel tempo fino a diventare una disciplina scientifica che, secondo le interpretazioni, è stata intesa come parte della semiotica – cioè studio dei segni sul versante linguistico – o, viceversa, ha inglobato quest'ultima al suo interno, assurgendo a sistema modellizzante primario.

2.2 I primi documenti scritti e le prime grammatiche

Non possiamo parlare di una linguistica con una sua identità epistemologica fino al XX secolo. Tuttavia, se non la intendiamo come scienza bensì come descrizione degli elementi del linguaggio, essa ha origini abbastanza remote, risalenti ai tempi degli Egizi, dei Sumeri e dei Cinesi (Girard, 1983: 95).

La lingua nacque come codice orale che i parlanti, pur non sapendo né leggere né scrivere, utilizzavano con la stessa ricchezza e varietà che poi riscontriamo nelle lingue supportate dalla scrittura. Non a caso Bloomfield (1996: 26-27) afferma che «mentre per studiare la scrittura dobbiamo sapere qualcosa del linguaggio, non è vero il contrario».

Tutt'oggi permangono lingue che non hanno alcun sistema di trascrizione. L'esigenza di arrivare ad una forma segnica visibile derivò dalla volontà di comunicare a

distanza e dal bisogno di tramandare, di generazione in generazione, la cultura e le tradizioni alle quali ciascuna lingua è naturalmente connessa. Come afferma ancora Bloomfield (25), «la scrittura non è linguaggio, ma semplicemente un modo di registrare il linguaggio per mezzo di segni visibili».

È importante quindi partire dalle parole pronunciate, perché la lingua vive sempre come comunicazione orale tant'è che le lingue classiche, studiate oggi solo su testi scritti, sono definite lingue morte. La ricerca linguistica deve quindi seguire la dinamicità che caratterizza il suo oggetto di studio. La stessa forma grafica, introdotta per la prima volta dai Cinesi (Girard, 1983: 95), consentì di registrare e tramandare le analisi compiute in base all'osservazione diretta del fenomeno linguistico.

I primi tentativi di descrizione, anche sotto il profilo fonetico, legato cioè ai suoni e alla loro articolazione, furono compiuti da alcuni grammatici indiani nel V o IV secolo a. C. (95); il diverso modo di parlare connotava, in India, come in molte altre parti del mondo, i differenti ceti sociali.

Poiché la lingua si modifica con l'uso, anche i più dotti Indiani finirono per incorporare modi di dire delle classi inferiori.

Dal 1200 a. C. si iniziarono a trascrivere raccolte di inni sacri in vedico o antico indiano, alcuni dei quali ci sono pervenuti nella più antica collezione, il *Rg-veda* (Bloomfield, 1996: 13).

Solo le classi elevate e i dotti avevano però la capacità di leggere e pronunciare correttamente questi testi che costituirono oggetto di analisi persino dopo che la lingua di trascrizione non fu più utilizzata nella pratica quotidiana.

I grammatici del tempo, oltre ai testi sacri, iniziarono a studiare la lingua parlata dalle classi sociali alte per definirne regole e forme corrette. Questo lavoro, che si protrasse per decenni, fu propedeutico alla stesura della più antica grammatica del sanscrito messa a punto dal Panini, tra il 350 e il 250 a.C.

Bloomfield (74) afferma:

Questi inni [vedici] formano la parte fondamentale delle scritture della religione brammanica. Un secondo tipo di lingua indiana antica, leggermente diverso, ci è noto dai *brahmana*, i testi in prosa della religione brammanica, dalla grammatica di Panini e dai lavori dei suoi seguaci. Questa lingua, nota come *sanscrito*, era parlata verso il IV sec. a.C. dalla classe elevata in qualche zona dell'India nord-occidentale. Gradualmente, essa entrò nell'uso ufficiale per tutta l'India brammanica, come dialetto standard e più tardi come lingua letteraria e scolastica; nelle iscrizioni, essa appare per

la prima volta verso il 150 a.C. e pochi secoli più tardi essa soppianta completamente i dialetti di tipo pracritico.

Traendo spunto dall'analisi degli studi in precedenza compiuti, Panini⁴⁰ riuscì a produrre una minuta descrizione del sanscrito, sia a livello sintattico sia a livello morfologico. Grazie a questa imponente opera, il sanscrito divenne lingua ufficiale, oltre che religiosa e letteraria, in tutta l'India, costituendo un modello classico, sebbene non più parlato.

La stessa cosa accadde in seguito con il latino in Europa; qui Panini rimase sconosciuto almeno fino al XIX secolo, quando Franz Bopp intraprese lo studio dei rapporti tra sanscrito, germanico, greco e latino con un'opera del 1816 intitolata *Über das Konjugationssystem der Sanskritsprache*.

Anche gli Arabi, sulla base del *Corano*, al di là delle varietà dialettali, diedero vita ad una forma e ad una grammatica classiche della loro lingua, facendone un modello persino per la creazione di una grammatica dell'ebraico degli Ebrei musulmani (Bloomfield, 1996: 13). Questi popoli, per fissare nelle prime grammatiche le descrizioni dei fatti linguistici – alle quali pervenivano analizzando elementi orali, parole, frasi e costrutti – ricorsero alla forma grafica, sebbene di tali periodi remoti e fino al periodo carolingio, nell'800 d.C. circa, non abbiamo documentazione sufficiente per poterci fare un'idea precisa.

La prima scuola filologica di età ellenistica fu quella di Alessandria che si fondava sullo studio letterale dei testi e sulla concezione che ciascuna lingua fosse governata da principi astratti.

Dal IV sec. a. C. al II sec. d. C. si succedettero vari filologi della scuola Alessandrina che catalogarono testi, reperirono fonti e compararono le differenti versioni per ricostruire gli originali.

De Saussure (1979: 9) sostiene che:

La scienza che si è formata attorno ai fatti della lingua è passata per tre fasi successive prima di riconoscere qual è il suo vero oggetto. Si è cominciato a fare ciò che si chiamava la «grammatica». Questo studio, inaugurato dai greci, continuato principalmente dai francesi, è fondato sulla logica ed è privo d'ogni visione scientifica e disinteressata circa la lingua stessa; esso bada unicamente a fornire delle regole per distinguere le forme corrette dalle forme non corrette; è una disciplina normativa assai lontana dall'osservazione pura ed il suo punto di vista è necessariamente ristretto.

⁴⁰ Si veda la versione del 1998, a cura di Tommaso Iorco.

Successivamente apparve la filologia [...] Il terzo periodo cominciò allorché si scoprì che si potevano comparare le lingue tra loro.

Vediamo allora di ripercorrere brevemente queste tre tappe, considerando che il secondo periodo cui si riferisce De Saussure, non è legato alla scuola filologica alessandrina bensì al movimento creato da Friedrich August Wolf nel 1777, quando gli studi filologici assunsero un carattere più prettamente scientifico rispetto a prima. La terza fase cominciò con la grammatica comparativa. La scoperta del sanscrito e gli studi di Bopp diedero infatti una svolta decisiva agli studi linguistici europei, aprendo la strada alla linguistica storica e alla filologia comparata che confermava l'esistenza di lingue parenti.

2.3 Prelinguistica

In epoca greca, una certa tendenza ad occuparsi di questioni relative alla lingua, in maniera speculativa, la riscontriamo già in Platone.

Bloomfield (1996: 6-8) afferma che dobbiamo proprio ai Greci le nostre conoscenze sull'origine, l'evoluzione e la struttura del linguaggio e si riferisce in particolare al *Cratilo* di Platone,⁴¹ dialogo sulle origini della lingua e dell'etimologia delle parole in cui l'autore si sofferma sull'importanza della grammatica e delle due importanti categorie del *logos*, vale a dire *nome* e *verbo*. Nel dialogo si disserta inoltre sulla disputa tra analogisti e anomalisti. I primi si basavano sull'idea della derivazione naturale del linguaggio e ritenevano che esso fosse logico e regolare nella sua struttura. Gli anomalisti, di converso, contrastavano queste tesi evidenziando le irregolarità delle strutture linguistiche. Gli analogisti continuarono comunque a portare avanti le loro tesi e, rintracciando l'origine delle parole nella loro forma, diedero il via all'etimologia.

Bloomfield (6-7) descrive la loro teoria portando i seguenti esempi relativi alla lingua inglese:

La parola *blackbird*, 'merlo' consiste ovviamente di *black* 'nero' e *bird* 'uccello': la specie fu così denominata per il suo colore, e, invero i merli sono uccelli e sono neri. Allo stesso modo, i greci avrebbero concluso che c'è una qualche connessione profonda tra *gooseberry*, 'uva spina' e *goose* 'oca'; era compito dell'etimologia scoprire questa connessione. La parola *mushroom* 'fungo' avrebbe presentato un problema più difficile. I componenti sono spesso alterati: così *breakfast* 'colazione', nonostante la differenza di suono, è evidentemente il pasto col quale interrompiamo

⁴¹ Consultabile nella raccolta *Tutti gli scritti* (2000).

(*break*) il digiuno (*fast*), e *manly* ‘virile’ è una forma abbreviata di *manlike* ‘da uomo, maschile’. In greco, tuttavia, come in inglese, molte parole resistono a questo tipo di analisi. Così *early* finisce come *manly*, ma il resto della parola è oscuro; *woman* ‘donna’ assomiglia a *man* ‘uomo’, ma cos’è la prima sillaba? C’è poi un residuo di parole corte e semplici che non assomigliano ad altro – parole come *man* (‘uomo’), *boy* (‘ragazzo’), *good* (‘buono’), *bad* (‘cattivo’), *eat* (‘mangiare’), *run* (‘correre’). In casi simili i Greci e i loro seguaci, i Romani, ricorrevano a congetture. Per esempio, spiegavano la parola greca *lithos* ‘pietra’ come derivata dalla frase *lian theein* ‘correre troppo’, poiché questo è proprio ciò che la pietra *non* fa. Un esempio latino di questo tipo è divenuto proverbiale: *lucus a non lucendo* ‘un bosco (*lucus*) è così denominato per il fatto che non è luminoso (*lucendo*)’.

Dal punto di vista della struttura linguistica, sia Aristotele sia gli Stoici, analizzarono la lingua greca individuando le parti del discorso e distinguendo il caso, il genere, il numero, i tempi verbali, ecc.

La prima grammatica greca risale al II sec a.C. e fu preparata da Dionigi di Tracia⁴² (Girard, 1983: 96).

Allora il greco era considerato la lingua universale del pensiero umano e ciò impedì sia un approfondimento sistematico delle sue evoluzioni cronologiche sia uno studio comparativo con altre lingue.

In età romana gli studiosi risentirono molto degli assunti aristotelici, applicandoli all’analisi del latino. Tra loro ricordiamo Varrone che annovera nella sua ampissima produzione anche il *De lingua latina*,⁴³ probabilmente risalente al 44 a.C.

In seguito, nel IV sec. d. C., Elio Donato, con il suo importante e originale *Corso di grammatica*,⁴⁴ divenne uno dei più influenti maestri della *prima arte del Trivio*.

Con il predominio culturale della Chiesa, il latino divenne, in tutta Europa, la lingua veicolare per la cultura. In quanto lingua dei dotti, esso non rappresentava soltanto l’*ars bene dicendi et scribendi*, ma portava con sé conoscenze e regole di comportamento che rispecchiavano il ceto elevato che lo utilizzava.

Lo stretto legame tra lingua e pensiero pervase tutto il Medioevo, ragion per cui il latino fu preso come unico esempio valido rispetto alle lingue volgari – considerate di basso rango e parlate dalla plebe – e tale rimase durante l’Umanesimo e il Rinascimento. Ciò rappresentò un forte limite per le comparazioni linguistiche, anzi si fece strada l’idea che proprio il latino rappresentasse quel modello di grammatica universale su cui tutte le lingue

⁴² Si veda l’edizione del 1883: *Ars grammatica*.

⁴³ Consultabile in *Opere* (1974).

⁴⁴ Si veda l’edizione del 1857.

si fondano, concetto successivamente ripreso sia dalla linguistica cartesiana del XVII e XVIII secolo, ma soprattutto, nel XX secolo, da Noam Chomsky, fondatore della grammatica generativa.

Persino durante l'epoca della Riforma, nel XVI secolo, quando con Martin Lutero fiorì la produzione di manuali e dizionari per favorire l'apprendimento delle lingue moderne europee, il latino continuò ad essere lingua ufficiale per la politica e la diplomazia nonché modello per gli studi linguistici in relazione specialmente a grammatica e sintassi. Si trattò, comunque, di un'epoca fervida. La scoperta della stampa, i viaggi, gli scambi internazionali, alimentarono pian piano un nuovo interesse per le lingue europee e un'apertura ad altre culture. Si iniziarono a scrivere trattati su aspetti fonologici, sulla pronuncia rapportata all'ortografia, considerandone gli scostamenti e proponendo una maggiore conformità tra lingua orale (pronuncia) e lingua scritta (ortografia).

Il 1600 è il secolo di Port Royal, periodo fecondo di nuove idee fondate sul razionalismo cartesiano; in quegli anni vide la luce una serie di grammatiche, non solo di lingua greca e latina ma anche italiana e spagnola, nonché i trattati *La Grammaire générale et raisonnée* (1660) di Antoine Arnauld e Claude Lancelot, professori presso le *Petites Ecoles de Port-Royal des Champs* e *La Logique ou l'art de penser* (1662) di Antoine Arnauld e Pierre Nicole.

I metodi utilizzati si basavano sulle regole grammaticali enunciate in maniera rigorosa e analizzate in prospettiva storica e interdisciplinare. Il razionalismo che ispirò quest'epoca accostava i meccanismi linguistici a quelli logici asserendo che, come la logica, anche la lingua si basava su principi universali, a prescindere dallo spazio e dal tempo.

Il trattato *La Logique ou l'art de penser* è fondamentale, se non indispensabile, per comprendere appieno il trattato sulla Grammatica. *La Logica* è divisa in quattro parti che si riferiscono alle quattro operazioni della mente: concepire, giudicare, ragionare, ordinare; gli autori ne indagarono la natura e rivisitarono i principi logici semplificando il più possibile quanto fino ad allora prodotto, persino da Aristotele.

In realtà, nel sistema unitario di pensiero che fu definito “razionalismo ontologico”, i portroyalisti fornirono analisi logiche sempre strettamente connesse alla grammatica e al linguaggio; per questo ebbero una grande influenza sugli studi posteriori come il sincronismo saussuriano e la linguistica generativista del Novecento.

La lingua era quindi vista come strumento finalizzato alla comunicazione e all'espressione del pensiero; ciò portò a sostenere l'esistenza di una grammatica universale funzionale che – al di là delle diversità apparenti nelle varie grammatiche, specifiche di ciascuna lingua – agisce a un livello più profondo, relativo proprio alla funzione svolta dai vari elementi grammaticali nel discorso. Da qui l'importanza che i portroyalisti diedero alla sintassi come espressione superficiale delle differenze linguistiche ma legata, tuttavia, alla logica universale profonda che regge il sistema linguistico in senso lato.

Della connotazione funzionale che gli elementi del linguaggio assumevano, era colta l'analogia anche nel confronto tra lingue antiche e moderne laddove, a prima vista, potevano cogliersi invece notevoli differenze. Ad esempio, si faceva notare come i casi delle declinazioni nelle lingue antiche fossero sostituiti, nelle lingue moderne, dalla presenza degli articoli. Ebbene, tale corrispondenza tra due elementi apparentemente diversi rivelava una stessa funzione profonda e cioè quella di mettere in relazione i nomi all'interno della frase.

L'abbazia di Port-Royal rimase fervido luogo di cultura, almeno fino al 1660 quando ebbero inizio le persecuzioni dei seguaci del giansenismo di cui la comunità di studiosi era diventata il maggior centro propulsore in Francia.

Più tardi, nel 1767, il missionario gesuita Gaston-Laurent Coeurdoux dimostrò, con degli esempi, in uno scritto inviato all'*Académie des inscriptions et belles-lettres* di Francia, come il latino e il sanscrito avessero in comune elementi grammaticali e lessicali.

La filologia, nata col movimento creato da August Wolf, dal 1777, intraprese il confronto tra le lingue di varie epoche basato su testi classici scritti ma non si occupò di lingue vive. Ciò ne costituì un limite anche se significò un avvio verso la filologia moderna. Pian piano la comparazione si allargò a più lingue.

Bloomfield (1996: 15) riporta che Sir William Jones, in un suo discorso del 1786, dichiarò:

[...] il sanscrito presenta una somiglianza tale con il latino e con il greco che non può essere dovuta al caso, ma mostra, piuttosto, che le tre lingue «sono sorte da un'origine comune, che, forse, non esiste più», e il gotico (cioè il germanico) e il celtico avevano probabilmente la stessa origine.

Con l'inizio degli studi di Bopp (1816), i documenti scritti del passato iniziarono ad essere analizzati al fine di formulare ipotesi sull'origine dei diversi idiomi.

La riscoperta del sanscrito, in questo periodo, fu l'elemento propulsore dello sviluppo della linguistica comparata in prospettiva cronologica poiché il sanscrito, come antica lingua indiana, somigliante in molti aspetti alle più moderne lingue europee, venne individuato come matrice delle lingue di derivazione indoeuropea.

Come già detto, si preparava il terreno per la filologia di stampo più prettamente scientifico rispetto agli studi precedenti.

Le osservazioni di Jones furono riprese in maniera più sistematica dal Danese Rasmus Rask in *Undersøgelse om det nordiske eller islandske sprogs oprindelse* (1818); egli mise a confronto le principali lingue europee con quelle scandinave, evidenziandone le corrispondenze fonetiche esistenti in parole semanticamente affini. Fu un primo passo verso le leggi enunciate da Jacob Grimm nella *Deutsche Grammatik*, pubblicata in una prima edizione nel 1819 e ripubblicata, ampiamente integrata, in una seconda versione del 1822, dove si sente la forte influenza degli studi fonologici di Rask; quest'ultimo aveva infatti percorso Grimm notando come la *p* latina corrispondesse in norvegese alla *f* e come, ad esempio, ai termini latini *pater* o *piscis* corrispondessero i termini norvegesi *fadir* e *fisk*. Successivamente Grimm individuò le mutazioni consonantiche nelle lingue germaniche e dimostrò l'interrelazione tra le lingue derivanti da un unico ceppo protoindoeuropeo, probabilmente parlato prima del 3.000 a. C., di cui non sopravvive alcun documento scritto.

Si apriva un campo finalmente più scientifico dal punto di vista epistemologico. Gli studiosi si immergevano nell'individuazione delle somiglianze tra lingue europee fino a risalire ad aspetti fonetici e grammaticali nelle loro forme più primitive e ad individuare preesistenti grandi gruppi, simili tra loro, costituenti le famiglie linguistiche accomunate dalla derivazione dall'indoeuropeo.

Tuttavia, come poi fece notare il grande linguista Ferdinand De Saussure (1979: 12-14), il limite di tali studi comparativi stava nel fatto che non si indagava sul significato delle comparazioni. Ci si basava per lo più sulla classificazione genealogica, procedendo a ritroso attraverso classificazioni: andando indietro si ricostruivano le forme ancestrali di una lingua più antica dalla quale sia il sanscrito sia il greco sia il latino sarebbero discese e da esse, a loro volta, le lingue germaniche e le lingue romanze. Ciò è testimoniato proprio dai cosiddetti termini *cognati*, semanticamente uguali nelle varie lingue e che – vista la regolarità di corrispondenza fonetica, peculiare in ciascun idioma – portarono ad affermare l'esistenza di leggi precise di derivazione e a ricostruire la parola madre seppur la stessa

non sia sopravvissuta in alcun documento scritto. Si trattò quindi di ricostruzioni ipotetiche ma verosimili in larga percentuale, fondate sui confronti delle lingue *parenti* e sui tanti esempi che se ne ricavavano.

Riassumendo, possiamo dire quindi che, comparando uno stesso termine in molte lingue appartenenti a famiglie differenti ma derivanti dallo stesso ceppo indoeuropeo, si potevano attestare regolari cambiamenti fonetici scaturiti dalla trasformazione di un dato fonema preesistente in un altro specifico, a seconda della lingua che lo aveva incorporato.

August Wilhelm von Schlegel, studioso e docente all'Università di Bonn dal 1818, sperimentò una diversa classificazione rispetto a quella genealogica. Sulla base della somiglianza strutturale delle lingue, egli propose la classificazione tipologica, suddividendo da un lato le lingue analitiche e dall'altro le lingue sintetiche; in mezzo inserì le lingue agglutinative. Le lingue analitiche, come per esempio il cinese, non hanno inflessioni; le lingue sintetiche, come il sanscrito e il greco, sono invece inflessionali. Tra le lingue agglutinative, caratterizzate da lunghe sequenze di parole collegate, egli annoverò il turco e il coreano.

Gli studi continuarono: negli anni 1836-38 Friedrich Diez diede vita ad una grammatica delle lingue romanze; più tardi, nel 1875, l'americano William Dwight Whitney pubblicò *The life and growth of language* (De Saussure, 1979: 300).

Sotto l'influenza delle teorie evoluzionistiche di Darwin, anche la lingua iniziò ad essere considerata un organismo vivente che va di pari passo con l'uso e con le contaminazioni dovute ai contatti tra popoli, di qualsivoglia natura.

Il linguista italiano Graziadio Isaia Ascoli, nella seconda metà del XIX secolo, introdusse, assieme al termine glottologia, il concetto di mappe linguistiche, distinguendo il substrato, il superstrato e l'adstrato.⁴⁵

A sua volta, il linguista tedesco August Schleicher, nel suo *Die Darwinische Theorie* (1863) rafforzò un'idea di lingua dinamica, in continua evoluzione – così come lo sono gli esseri viventi – che si trasforma e si sviluppa in conformità a leggi e regole precise; anche quelle che a prima vista potevano sembrare eccezioni, in realtà furono spiegate come il risultato di uno sviluppo regolare sottostante a leggi non ancora scoperte; in pratica si

⁴⁵ Il substrato è la lingua originaria di un popolo che si meschia al superstrato, cioè alla lingua portata e lasciata da un popolo invasore che utilizza la propria anche nei luoghi invasi. L'adstrato è invece la coesistenza di entrambi gli aspetti a livello sincronico.

sancì il principio che, nello sviluppo scientifico e regolare di una lingua, non potessero esistere eccezioni ingiustificate. Su questa scia operarono i linguisti di una nuova scuola tedesca, detta *Junggrammatiker* che si occupò di grammatica comparativa, colmando la lacuna dell'inquadramento storico dei risultati della ricerca.

Negli anni del Romanticismo si rivalutò la storia – non solo il periodo dell'antica Grecia e l'epoca romana ma anche il Medioevo e le civiltà orientali– e, allo stesso tempo, ci si allontanò gradualmente dal logicismo della grammatica universale per dedicarsi alle tradizioni e alle culture dei popoli in un'ottica nazionalistica. La linguistica si servì dell'osservazione empirica e andò sempre più affrancandosi da altre discipline come la logica, la filosofia, la teologia e la letteratura per assumere via via i caratteri di scienza a sé.

2.4 Verso la linguistica come scienza

Il periodo tra la seconda metà del XIX secolo e la prima metà del XX secolo deve essere ricordato specialmente per la ricerca e le sperimentazioni nel campo della fonetica strumentale. Grazie alla metodologia applicata allo studio delle scienze naturali, la fonetica fisiologica iniziò ad attenzionare gli aspetti acustici in rapporto all'articolazione, mentre la fonetica acustica o fisica si soffermò sulle onde sonore prodotte. La tecnologia del tempo consentiva di utilizzare strumenti che registravano il movimento degli organi fonatori.

Ci dice Bloomfield (1996: 86-87):

La fonetica fisiologica ha inizio con la prospezione. Il *laringoscopio*, ad esempio, è uno strumento a specchio che permette ad un osservatore di vedere le corde vocali (sue o di un altro). [...] I raggi X rendono invece utili servigi, una volta superate le loro limitazioni; si possono fotografare le posizioni della lingua, ponendo, ad esempio, una striscetta o una catenella di metallo sulla superficie superiore della lingua. Altri strumenti danno una registrazione: ad esempio, se si introduce nella bocca un palato artificiale ricoperto di sostanza colorante, quando il parlante articola un suono il colore verrà asportato nei punti in cui la lingua tocca il palato. In molti sistemi del genere si collega una membrana elastica a un certo punto degli organi vocali del parlante, ad esempio al pomo di adamo; il meccanismo trasforma allora il movimento nelle oscillazioni di un pennino che scrive su una striscia di carta. La striscia di carta scorre con velocità regolare, cosicché i movimenti verticali dell'organo vengono tradotti sulla carta in una linea sinusoidale. Questo apparecchio di registrazione è detto *cimografo*.

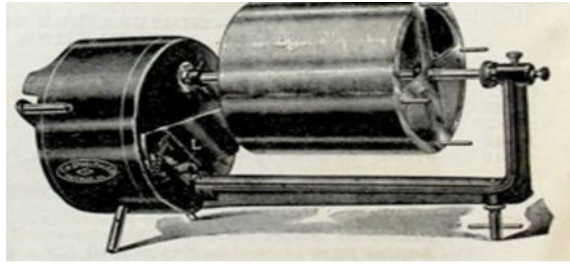


Fig.5 Chimografo

A cavallo tra il XIX e il XX secolo, la linguistica prese strade diverse in America e in Europa, seppure con influenze reciproche.

2.5 Stati Uniti d'America: lo strutturalismo

Negli Stati Uniti si sviluppò il movimento dello strutturalismo coordinato da Edward Sapir e Leonard Bloomfield.

Sapir, grande linguista e antropologo di origine polacca, è considerato il precursore della moderna linguistica americana che si apriva a scienze come la psicologia e l'antropologia. Assertore della relatività linguistica, considerava il linguaggio all'origine del pensiero, dello sviluppo cognitivo, della visione del mondo e della cultura della comunità parlante. Queste idee, riprese e rielaborate da Benjamin-Lee Whorf, come già accennato precedentemente, vanno sotto la denominazione di *Ipotesi di Sapir-Whorf* e sanciscono lo stretto legame tra lingua e cultura.

Riguardo al grandissimo contributo di Bloomfield, si riporta quanto dice Girard (1983: 110):

L'importanza del lavoro monumentale di BLOOMFIELD, [...] è dovuta indubbiamente al fatto che vi si trovano, a un tempo, l'esposizione dettagliata di un metodo esauriente d'analisi linguistica e l'applicazione concreta di tale metodo a tutti i settori della ricerca linguistica. Spesse volte sono stati sottolineati gli aspetti più discutibili della dottrina bloomfieldiana. Si tratta soprattutto dell'esclusione, per partito preso, della significazione, per attenersi a un'analisi puramente formale e limitata all'apparenza esteriore del discorso, scomposto nei suoi «costituenti immediati», nonché l'atteggiamento «meccanicista» del BLOOMFIELD che ha influenzato tutto lo strutturalismo americano vincolandolo, sul piano psicologico, alle teorie behavioriste.

Il suo volume *Language* apparve per la prima volta nel 1914 ma fu ampliato e ripubblicato nel 1933; la nuova versione risentiva degli apporti che la diffusione del *Cours de linguistique générale* di De Saussure (1916) stava dando alla linguistica come scienza in Europa.

Rispetto al vecchio continente dove si andavano affermando i metodi diretti, in America gli studi condotti in campo linguistico e la situazione storico-sociale erano ben diversi. Molti studiosi di questo periodo, compreso lo stesso Bloomfield, erano essi stessi docenti di lingue e producevano materiali glottodidattici.

Prima di loro, anche il linguista Whitney aveva fatto altrettanto. Costui, oltre alle opere teoriche, fu autore della rivisitata grammatica del sanscrito dove, mediante i nuovi metodi empirici, si giungeva a definire le regole verificandole nei testi scritti. Tuttavia, egli aveva messo a punto anche grammatiche scolastiche di alcune lingue moderne, quali l'inglese, il francese e il tedesco. Ciò portò ad una collaborazione stretta tra teorie linguistiche e pratica di insegnamento.

Lo strutturalismo, quindi, oltre allo studio analitico-descrittivo delle lingue, trovò campo di applicazione nella glottodidattica, che, negli Stati Uniti d'America, si basava ancora sui vecchi metodi grammatico-traduttivi e, almeno fino agli anni Quaranta, non si era dimostrata efficace, specialmente per l'acquisizione di abilità orali.

Quando gli Stati Uniti entrarono in guerra, dopo l'attacco di Pearl Harbor nel 1941, si profilò la necessità di far apprendere ai soldati le lingue straniere nel più breve tempo possibile; serviva un programma intensivo per fornire loro le strutture grammaticali. Non essendo i metodi scolastici all'altezza del compito, si fece appello ai linguisti per approntare un metodo *ad hoc*. Bloomfield fu uno dei più illustri tra gli interpellati; egli, sulla base del suo assunto *learning is overlearning*, mise a punto un programma di iper-apprendimento volto a fissare regole e abitudini linguistiche corrette in laboratorio: attraverso lo schema ascolto-ripetizione-rinforzo venivano di fatto riprese le sequenze del comportamentismo skinneriano. Il metodo adottato dall'esercito fu denominato *mim-mem*, ossia *mimicry-memorization* ma l'efficacia che esso indiscutibilmente sortì dipendeva da variabili specifiche, non sempre riscontrabili nelle scuole⁴⁶: gli allievi erano tutti adulti motivati, sottoposti a ritmi intensivi; inoltre si potevano avvalere di docenti altamente

⁴⁶ Il *mim-mem* fu riprodotto anche nelle scuole. Tale applicazione glottodidattica è conosciuta come metodo audio-orale.

qualificati e adeguatamente formati e usufruivano di materiali creati appositamente per quel tipo di addestramento.

Girard (1983: 113) ci informa di come le idee di Bloomfield «furono messe in pratica nei corsi di lingue organizzati in 55 *college* e università, nel corso del 1943, ad opera dell'organizzazione ASTP (Army Specialized Training Program, “Programma di tirocinio specifico organizzato dalle forze armate”»).

Lo strutturalismo americano esercitò una forte influenza fino agli anni Sessanta. Il volume *Language* (1933) di Bloomfield fu un viatico fondamentale per la ricerca linguistica avente come oggetto le caratteristiche degli enunciati pronunciati e osservabili. Nel suo *Outline guide for the practical study of foreign languages* del 1942, egli si accostò alla psicologia comportamentista paragonando l'addestramento animale, ottenuto dalla sequenza stimolo-risposta-gratificazione, all'apprendimento umano dei segnali vocali che agiscono come *operants* per soddisfare dei bisogni. Una lingua poteva essere appresa osservando e imitando un parlante nativo che assume il ruolo di *informant*.

L'analisi strutturale stava portando ad una intensificazione degli studi contrastivi tra differenti lingue. Quando la comparazione iniziò ad essere vista come strumento e metodo per la ricostruzione di fatti linguistici, si gettarono le basi non solo per una concezione della linguistica come scienza ma anche per una sempre più compiuta applicazione della linguistica alla didattica.

Già nel 1927, il filosofo e linguista americano Charles C. Fries, aveva pubblicato un primo trattato didattico, *The teaching of English Language*, che esponeva le sue principali idee sull'insegnamento; a questo, nel 1945, seguì un volume dal titolo *Teaching and learning English as a foreign language* che ebbe enorme successo e nel quale si sposava la causa della linguistica strutturale applicata alla didattica: in sostanza si esaltava l'efficacia dell'utilizzo pratico di tecniche descrittive e della scelta delle sequenze linguistiche da proporre agli allievi. Inoltre, Fries gettò le basi della linguistica contrastiva, affermando che non si può non tener conto delle differenze tra L1 e L2, al fine di evitare interferenze che impediscono l'acquisizione di abitudini corrette.

Sulla scia di Fries, gli studi di linguistica comparata applicata alla glottodidattica vennero sviluppati da Robert Lado in due importanti opere: *Linguistic across culture* (1957) e *Language teaching, a Scientific Approach* (1964). Per evitare il consolidarsi di forme errate nella L2, Lado sostenne che dovessero essere eliminate le interferenze

scaturite dalla L1. Egli chiamò tali interferenze “problemi” proprio perché esse sono responsabili degli errori durante l’apprendimento.

L’analisi contrastiva confrontava tutti i settori del sistema linguistico: fonologico, morfologico, sintattico, lessicale e culturale. Lo scopo era evidenziare similarità e differenze e individuare le aree di maggiore difficoltà per l’apprendimento. Lado lavorò molto su materiali didattici basati sugli studi contrastivi; egli analizzò il *transfer* da L1 a L2 in fase di *output* ma osservò anche il piano ricettivo; in tal modo fu in grado di affermare che gli schemi cognitivi della L1 agiscono sulla ricezione dell’*input* e che si comprende e apprende sempre grazie ad un costante trasferimento delle abitudini della L1 alla L2. In pratica, durante le interferenze si verificano stimoli che giocano a favore e resistenze che giocano a sfavore. Concentrandosi sulle differenze, è possibile interiorizzare nuove modalità sconosciute e promuovere abitudini linguistiche corrette anche in L2.

Con Stephen Corder (1967) si focalizzò l’attenzione sull’errore, inteso come elemento cruciale; pochi anni dopo, con Larry Selinker (1972), l’analisi dell’errore divenne sistematica finché, negli anni Novanta,⁴⁷ si elaborarono veri e propri criteri di tale analisi e si approfondirono gli studi sull’interlingua.

Il metodo audio-orale,⁴⁸ sviluppatosi in seno allo strutturalismo, aveva soppiantato bruscamente il metodo grammatico-traduttivo senza la mediazione dei metodi diretti⁴⁹ che invece aveva interessato l’Europa. Il suo limite era rappresentato da troppo meccanicismo e dalla decontestualizzazione. Si cominciò a sentire sempre più l’esigenza di ripensare l’insegnamento delle lingue in una prospettiva più comunicativa.

Tuttavia, la reazione allo strutturalismo non riguardò solo il campo strettamente metodologico. Bisognava ricorrere ad un’analisi più astratta che non rimanesse circoscritta alle situazioni percepibili e osservabili. Queste dovevano essere ricondotte ad universali linguistici soggiacenti rispetto alle realizzazioni linguistiche dei parlanti.

⁴⁷ Per un breve *excursus* sull’analisi contrastiva e l’analisi dell’errore fino agli anni Novanta, si veda l’articolo di Pelaggi (2006).

⁴⁸ Si rimanda al successivo capitolo settimo, paragrafo 7.4.

⁴⁹ Si rimanda al successivo capitolo settimo, paragrafo. 7.3.

2.6 La grammatica generativo-trasformazionale di Chomsky

Quando parliamo o scriviamo nella nostra lingua madre, codifichiamo e decodifichiamo grazie ad un complesso sistema di regole grammaticali che applichiamo in maniera inconscia e automatica; raggruppiamo, opponiamo e distribuiamo i vari elementi anche quando non li sappiamo descrivere da un punto di vista strettamente metalinguistico.

Il più grande studioso e assertore di tale conoscenza innata è Noam Chomsky che portò avanti una rivoluzione in campo psico-linguistico con la sua teoria di grammatica generativo-trasformazionale.

Questa teoria affonda le sue radici in assunti già ipotizzati da Aristotele e successivamente ribaditi dai filosofi di Port Royal.

Chomsky (1966) si rifece alla linguistica cartesiana esposta nel trattato *La Grammaire générale et raisonnée* del 1660, sebbene ne sottolineasse i limiti derivanti da un eccessivo schematismo.

Abbracciando le teorie del cognitivismo egli postulò un meccanismo innato di acquisizione linguistica: esisterebbe, a livello profondo, un sistema universale di regole grammaticali che consente di creare infinite espressioni e di generare gli enunciati che ciascuno di noi pronuncia grazie ad infinite possibilità di organizzazione e trasformazione. Chomsky definì la conoscenza di queste regole *competenza* mentre l'applicazione delle regole per creare le frasi pronunciate fu detta *performance*. In pratica, il soggetto, attraverso regole di trasformazione applicate a strutture profonde astratte, trasferisce queste ultime in strutture superficiali, vale a dire, negli enunciati prodotti.

È come se, nel nostro cervello, ci fosse «una sorta di scatola magica, alla quale daremo il nome di S.A.L., ossia Sistema d'acquisizione del linguaggio (che è equivalente al LAD, ossia "Language Acquisition Device", di McNeill)» (Girard, 1983: 35).⁵⁰

Tuttavia, tra questa posizione di nativismo estrema e l'opposta posizione meccanicistica del comportamentismo skinneriano, possiamo collocare un principio di innatismo moderato che sarà sostenuto da una certa linguistica acquisizionale rappresentata da Lenneberg (1967).

⁵⁰ Si veda McNeill (1966).

Si spianava la strada per la linguistica applicata che vedrà fiorire studi condotti in vari settori.

2.7 Europa: la nascita della linguistica moderna con De Saussure

In Europa gli sviluppi della linguistica e della sua applicazione alla glottodidattica seguirono una strada diversa rispetto agli Stati Uniti.

A cavallo tra il XIX e il XX secolo, in Gran Bretagna, Henry Sweet (1899) segnò una svolta decisiva, approfondendo gli studi sulla fonetica e gettando le basi per una vera e propria scienza linguistica applicata all'insegnamento delle lingue. Egli, assieme a Paul Passy, lanciò l'alfabeto fonetico internazionale e, come vedremo in seguito, il suo contributo è da considerarsi pionieristico in campo glottodidattico.

È fuor di dubbio che la paternità della linguistica moderna sia da attribuire a Ferdinand De Saussure (1916) visto il ruolo strategico ed eccezionale del suo *Cours de linguistique générale*. Egli risentì dell'influenza di studiosi americani di fine Ottocento, specialmente di Whitney (1875).

I due concordarono pienamente nel definire la lingua una convenzione; De Saussure (1979: 19) di lui disse infatti: «sul punto essenziale il linguista americano ci sembra aver ragione: la lingua è una convenzione, e la natura del segno sul quale si conviene è indifferente».

Tuttavia, il grande merito di De Saussure (15) fu di aver individuato, in maniera precisa, il compito della linguistica, come di seguito riportato:

Il compito della linguistica sarà:

- a) Fare la descrizione e la storia di tutte le lingue che potrà raggiungere, ciò che comporta fare la storia delle famiglie di lingue e ricostruire, nella misura del possibile, le lingue madri di ciascuna famiglia;
- b) Cercare le forze che in modo permanente e universale sono in gioco in tutte le lingue, ed estrarre le leggi generali cui possono ricondursi tutti i particolari fenomeni della storia;
- c) Delimitare e definire sé stessa.

Così facendo egli evidenziò nette distinzioni tra la linguistica propriamente detta – avente per oggetto il sistema linguistico – e altre discipline come etnografia o filologia, per citarne alcune, nonostante ne riconoscesse inevitabili punti di contatto.

Nel coniare i termini linguistica esterna e linguistica interna, egli pose in risalto due aspetti importantissimi:

- il rapporto con le Istituzioni, i fatti storici, la politica, l'area geografica e via discorrendo, tutti fattori che sicuramente incidono con modificazioni, neologismi, prestiti linguistici, contaminazioni dialettali sullo sviluppo di una lingua come elementi esterni.
- il sistema astratto di una lingua inteso come insieme di elementi che stanno internamente in rapporto l'uno con l'altro ma ciascuno con una propria funzione, dentro un ordine fatto di regole, non influenzato né modificato dagli elementi esterni.

Con l'analisi degli elementi interni della lingua, vista come forma e non come sostanza, De Saussure fornì una base per lo strutturalismo che si sviluppava in America e influenzò, come si diceva, la seconda versione del *Language* di Bloomfield, apparsa nel 1933; inoltre aprì la strada alla fonologia che avrà un suo sviluppo più sistematico col Circolo di Praga, a partire dal 1929, principalmente ad opera di Nikolaj Sergeevič Trubetskoy e Roman Jakobson.

Lo studioso svizzero si addentrò nella fisiologia del suono non più intesa come fonetica, cioè studio dell'evoluzione dei suoni, bensì come studio, al di fuori del tempo, delle articolazioni e dei movimenti fonatori che producono *le impressioni acustiche*. Egli (1979: 55) definì il fonema «la somma delle impressioni acustiche e dei movimenti articolati, dell'unità udita e dell'unità parlata, l'una condizionante l'altra: cosicché è già un'unità complessa, che ha un piede in ciascuna catena».

Un altro contributo riguardò la concezione di *segno linguistico* che ingloba sia l'immagine acustica, denominata *significante*, sia il concetto che essa veicola, denominato *significato*. L'immagine acustica non indica qui il semplice atto fonatorio, bensì la *traccia psichica* che consente la rappresentazione del concetto. Infatti, noi possiamo riprodurre tale immagine acustica che ci riporta al concetto espresso senza utilizzare gli organi fonatori, ma semplicemente elaborandola mentalmente.

Egli affermò inoltre che il linguaggio non va confuso con la lingua, poiché quest'ultima rappresenta solo uno tra i suoi elementi, seppur il più importante, anzi quello

essenziale e determinante. In effetti, ciascuna lingua, condivisa e utilizzata da una comunità che associa per convenzione suoni e concetti, costituisce per De Saussure (25) «la parte sociale del linguaggio, esterna all'individuo, che da solo non può né crearla né modificarla; essa esiste solo in virtù d'una sorta di contratto stretto tra i membri della comunità».

L'uso personale che invece ciascun individuo fa della lingua è la *parole*, che De Saussure (24) definì «un atto individuale di volontà e di intelligenza». E su queste basi egli procedette distinguendo una *linguistica della langue* e una *linguistica della parole*.

Attraverso la *parole*, chi parla esprime il proprio pensiero, organizzando e combinando i diversi elementi del codice linguistico ed esternando tali combinazioni mediante un meccanismo psico-fisico che sfocia nella concatenazione delle parole. In altri termini, la *langue* rappresenta un codice standardizzato istituzionale che appartiene alla collettività ma che si attualizza solo in quanto “parlato” dagli individui.

La *langue* saussuriana non è quindi di natura strettamente psicologica come poi sarà la *competence* per Chomsky, bensì sociale: non si tratta di una dotazione genetica ma di conoscenza determinata e condivisa dalla comunità dei parlanti. De Saussure è molto più vicino alla visione funzionale della lingua intesa come interazione sociale e finalizzata alla comunicazione di quanto non lo sia stato, anni dopo, Chomsky.

Tale distinzione tra *langue* e *parole* avrà future ripercussioni sulla linguistica del testo che si rifarà alla linguistica della *parole*; le espressioni concrete e occasionali, pure essendo soggettive, si realizzano sempre all'interno di un quadro sistemico che ne garantisce una certa obiettività e una validità sociale e conferisce unitarietà al di là della contingenza.

Pagnini (1967: 16), rifacendosi alle argomentazioni di Rosiello (1965: 82, 47-114) su come si realizzano le potenzialità della lingua, afferma:

Dalla *struttura* della lingua, concepita come *potenzialità ipotetiche*, si distinguono gli *usi* della struttura, i quali, se ripetuti, possono divenire consuetudine o abitudine (*standard* o ‘condizione di fatto’) e infine istituzionalizzarsi (*norma* o ‘condizione di diritto’).

Inoltre, con i concetti di diacronia e sincronia, De Saussure spazzò via la confusione tra analisi storica e analisi descrittiva che aveva negato rigore scientifico alla grammatica comparata. Lo studio diacronico implica una ricostruzione storica mentre quello sincronico descrive la lingua in un momento preciso della sua continua evoluzione. Tuttavia, l'analisi

diacronica non può separarsi da quella sincronica proprio per l'inscindibilità dei tanti aspetti che contraddistinguono il linguaggio e che lo fanno mutare di continuo in quanto prodotto sociale oltre che individuale. La linguistica descrittiva ha per oggetto la lingua nel sistema che le è proprio in cui i vari elementi creano una totalità, non in quanto giustapposti, bensì in virtù delle reciproche relazioni tra loro e con la struttura totale.

Per quanto sopra detto, si può ribadire che De Saussure, se da un lato si avvicinò alla corrente psicologica della Gestalttheorie,⁵¹ dall'altro diede il viatico all'analisi descrittiva propria dello strutturalismo, movimento che avrebbe influenzato la cultura di gran parte del XX secolo e in particolar modo la glottodidattica, anche in Europa, orientandosi però verso una concezione funzionalistica.

2.8 Dalla fonetica alla fonologia: verso il funzionalismo

Fin dal 1929, principalmente ad opera degli esponenti del Circolo di Praga, si avviò un'intensa attività di studio in ambito fonetico.

Nacque la fonologia, branca della linguistica che non si limita ad analizzare i suoni isolati – visti come elementi fisici – ma attenziona i tratti distintivi dei fonemi in rapporto al significato che essi trasmettono.

Oltre ad orientarsi verso temi semantici, i praghensi svilupparono una concezione funzionale del linguaggio che precorreva gli studi successivi di Martinet e Jakobson. Fa osservare Casetti (1977: 61-62) che

[...] tra chi ha posto in maniera assai netta la funzione a base della propria concezione del linguaggio, [possiamo annoverare] anche il Circolo di Praga. La prima delle famose 'tesi del 29' (AA.VV.1929) riguarda appunto l'esame dei problemi di metodo che derivano dal concepire una lingua come 'un sistema funzionale'; la lingua cioè viene definita come "un prodotto dell'attività umana" con un "carattere di finalità", o, detto altrimenti, come "un sistema di mezzi d'espressione appropriati ad uno scopo" quale è infatti quello di comunicare con gli altri.

⁵¹ La Gestalttheorie fu una corrente della psicologia moderna sviluppatasi già partire dalla fine del XIX secolo; essa fu portata avanti da psicologi austriaci e tedeschi che studiavano la percezione e che consideravano l'esperienza umana nella sua globalità. Secondo tale teoria, l'uomo percepisce la realtà in maniera unitaria in base a quattro leggi sensoriali: similitudine, prossimità, completezza e continuità che fungono da filtro nei confronti degli stimoli esterni. La realtà viene quindi organizzata dal soggetto in strutture in cui tutti i fenomeni percettivi si interrelazionano piuttosto che giustapporsi; pertanto il tutto non è la somma delle parti bensì qualcosa di più e di diverso e costituisce un'unità inscindibile.

Così come stava accadendo negli Stati Uniti, anche i lavori degli studiosi praghensi favorirono l'evoluzione glottodidattica, specialmente riguardo all'applicazione pratica dei principi fonologici nell'insegnamento.

Contemporaneamente si iniziarono a diffondere le prime critiche ai Neogrammatici, incolpati di troppo meccanicismo e di un approccio rigido che non teneva nella giusta considerazione l'aspetto umano e cognitivo.

I Neogrammatici del secolo precedente avevano indagato sull'aspetto formale della lingua relativo alla sua struttura ma non avevano dedicato alcuno spazio alla funzione, come unione di *usage* e *meaning*, elementi che costituiscono appunto la base sociale della lingua.

Anche la linguistica britannica prendeva le distanze dall'eccessivo formalismo dello strutturalismo americano.

Uno tra i più insigni rappresentanti di linguistica applicata fu Harold Palmer che diede una connotazione scientifica ai suoi studi e alle sue ricerche. Dopo la pubblicazione, nel 1921, di *The Principles of Language Study*,⁵² nel 1924 uscì la sua *A Grammar of Spoken English on a strictly Phonetic Basis*.

L'anglista danese Otto Jespersen ampliò la questione linguistica inglobandovi l'aspetto sociale e dedicando un'attenzione costante alla glottodidattica, specialmente in *How to teach a Foreign Language*, pubblicato postumo nel 1947.

Si trattava di opere che evidenziavano la necessità di apprendere le lingue in contesti significativi e, nel campo metodologico, asserivano l'importanza delle abilità di ascolto e parlato.

Un importante contributo in tal senso fu dato da John Rupert Firth, professore di linguistica alla *School of Oriental and African Studies* di Londra, che subì fortemente l'influenza dell'antropologo Malinowski.⁵³ Costui, sulla base dei suoi studi condotti in Melanesia, aveva sostenuto che una lingua non può essere compresa se non in stretta

⁵² In quest'opera Palmer elenca nove principi pedagogici per pervenire all'applicazione del metodo teorizzato.

⁵³ Bronisław Malinowski (1884–1942), polacco naturalizzato britannico, è considerato uno dei più grandi etnografi e uno dei massimi rappresentanti del funzionalismo britannico nel campo dell'antropologia sociale. Inoltre, avendo condotto le sue ricerche sul campo, a contatto con le popolazioni indigene, specialmente in Melanesia, gettò le basi, nel campo della ricerca, per l'osservazione partecipante che poneva il ricercatore a contatto diretto coi soggetti studiati facendolo diventare attore sociale dell'ambito di indagine, volta a cogliere differenti punti di vista, compresi quelli degli "osservati".

associazione con la cultura della comunità che la utilizza e aveva sottolineato l'importanza della funzione sociale del linguaggio. Su questa scia, Firth (1957), opponendosi a Bloomfield che restringeva lo studio della lingua agli *speech signals*, ne ampliò l'orizzonte considerando vari livelli e ponendo l'enfasi sul significato come uso e sul contesto situazionale in cui avviene la comunicazione.

2.9 La linguistica testuale

Una lingua viva rispecchia la cultura e l'organizzazione sociale della comunità che la utilizza e dipende fortemente dal contesto in cui si realizzano gli interscambi. Ciò rende instabili i sistemi linguistici; al loro interno non possono cristallizzarsi regole fisse e immutabili.

Se quindi da un lato c'è la lingua ridotta a sistema astratto per esigenze di studio e di trasmissibilità, dall'altro si ha l'atto linguistico in cui la lingua si manifesta come comunicazione viva.

La *langue* saussuriana e la *competence* chomskiana facevano riferimento alla sfera astratta, non osservabile; si trattava di modelli ideali utili alla speculazione ma non certamente all'indagine empirica.

La linguistica testuale indagò sulle funzioni che determinano la forma dinamica e attiva del testo.

A metà del secolo scorso Eric Buysens (1943) ripropose il termine *discorso*, derivato dalla sintagmatica saussuriana e dalla linguistica della *parole* e che egli stesso definì «la succession des phonèmes ainsi que de tous les autres éléments qui assurent la communication» (Buysens, 1967: 40); il concetto fu ripreso e ampliato nell'ottica di una linguistica del testo, a scapito del segno isolato. Si studiò il rapporto tra significante e significato nella produzione e nella comunicazione.

Dalla struttura sintattica e dall'analisi contestuale degli enunciati si passò a considerare gli atti linguistici; al riguardo citiamo la distinzione che il filosofo inglese John L. Austin (1962), analizzando gli *speech acts*, fece tra *enunciati constativi*, finalizzati a dire e descrivere qualcosa ed *enunciati performativi* che agiscono e producono un effetto, una conseguenza che poi, sulla base delle circostanze, può andare a buon fine o meno. L'importanza della validità degli enunciati in dipendenza dal discorso in cui vengono pronunciati, è ulteriormente ribadita dalla suddivisione tra atti di locuzione e atti di

illocuzione; l'espressione *forza illocutiva* fu coniata proprio da Austin, sul quale Casetti (1977: 118) riporta un'interessante riflessione:

Austin [...] separa l'atto di locuzione (la produzione di suoni appartenenti ad un vocabolario e ad una grammatica, e ai quali sono 'attaccati' un senso e una referenza), dall'atto di illocuzione (prodotto *nel* dire qualcosa, e che consiste nel rendere manifesto come le parole devono essere prese, se come un consiglio, un ordine, o una semplice constatazione. [...] L'osservazione cui arriva Austin è che ogni volta che noi diciamo qualcosa produciamo tanto degli atti di locuzione, quanto necessariamente degli atti di illocuzione: dunque il discorso, la cui particolare dimensione è visibile negli illocutivi, non solo è un fatto sempre presente nel nostro parlare, ma è anche qualcosa che pone sempre in gioco la sua concretezza e la sua specificità.

Il superamento dell'analisi di strutture linguistiche singole e di frasi isolate a favore di un esame delle relazioni transfrastiche all'interno del testo, fu ben sviluppato da Teun A. Van Dijk (1976: 116-117): «il linguista comincia a farsi consapevole del fatto che le "frasi" da lui studiate finora sono parti costitutive e integranti di un testo parlato o scritto (discourse) e che molti aspetti della frase sono spiegabili solo in connessione con il testo». Egli distinse due livelli testuali: la macrostruttura che agisce in profondità, e la microstruttura, quella superficiale; esplorò quindi il funzionamento delle relazioni complesse che costituiscono un testo coerente sia dal punto di vista formale che dal punto di vista semantico. Con quest'ultima analisi si entra in un campo più ambiguo.

Ci dice Pagnini (1967: 19):

Mentre è abbastanza facile isolare, per l'analisi fonologica, grammaticale o sintattica, gli elementi costitutivi del discorso (*frase*, costituita di *parole*; parole, costituite di *morfemi*; morfemi, costituiti di *fonemi*; o, come oggi si preferisce, *sintagmi*, *monemi*, *morfemi*), per l'analisi semantica è impossibile isolare unità non arbitrarie. Ciò è dovuto al fatto che il mondo dei significati è in buona parte fluido (consta anche di un contributo soggettivo del ricettore) e perché la lettura consiste di due attività distinte e sovrapposte, una *temporale*, in cui sfilava dinanzi alla coscienza una successione di fenomeni singoli; l'altra *globale*, che vede l'opera nella sua totalità e contempla l'insieme dei fatti contemporaneamente [...] comunque si possono staccare certe unità arbitrarie, come una parola, una frase, un personaggio, una descrizione, etc. Queste possiamo chiamare *unità semantiche*.

La ricerca si orientava, in sostanza, verso una concezione funzionalistica e pragmatica. Oltre alle funzioni interne che le varie forme linguistiche assumono in maniera fissa e codificata e che rappresentano il potenziale espressivo di un contenuto, la pragmatica

guardava alle funzioni esterne che consentono ai parlanti di concretizzare questo potenziale, agendo in situazioni comunicative.

Si intensificarono gli studi sul rapporto testo-contesto, con riguardo ai fattori sociali che entrano in gioco quando ciò che un parlante sa della propria lingua viene utilizzato in maniera appropriata, cioè quando la capacità d'uso esternalizza la conoscenza astratta e interiore e la trasforma in competenza comunicativa.

L'aspetto più interessante, foriero di ricchi sviluppi in prospettiva sociolinguistica, fu determinato quindi dall'attenzione data alle interrelazioni tra i partecipanti all'atto comunicativo e alle implicazioni sociali che lo determinano; ci si iniziò ad occupare delle funzioni comunicative della lingua, degli aspetti extralinguistici, dell'intenzione del parlante verso l'ascoltatore, delle modalità soggettive di ricezione, ecc. Tutto il decorso post-saussuriano definì il fatto comunicativo come fattore essenziale nel campo d'indagine.

Gli studi sociolinguistici volevano dimostrare che la lingua è molto più che un sistema astratto di regole per cui la ricerca doveva procedere all'analisi degli enunciati proprio durante la comunicazione reale piuttosto che descrivere le proprietà formali del codice linguistico.

Era necessario ricorrere a nuove fonti rispetto all'introspezione – che dava contezza della conoscenza innata ma non osservabile – o all'elicitazione – che forniva informazioni provenienti dalla lingua utilizzata dai vari interlocutori; Widdowson (1996: 73) osserva:

Introspection and elicitation can be used to establish both the formal properties of a language and how they typically function in use. But in both cases the data is abstract knowledge, and not actual behavior. They reveal what people know about what they do but not what they actually do. If you want data of that kind, the data of performance rather than competence, you need to turn to *observation*.

Grazie allo sviluppo della tecnologia e alla possibilità di utilizzare software specifici, divennero oggetto di osservazione sia il *corpus* linguistico effettivamente utilizzato sia la frequenza e l'occorrenza di determinate espressioni, non sempre coincidenti coi prototipi legati alla conoscenza astratta degli stessi parlanti.⁵⁴ Per dirla con Widdowson (73-74):

Even a limited corpus analysis can show patterns of occurrence of which language users, the very producers of the data, are unaware. Corpus linguistics transcends

⁵⁴ I prototipi sono dei modelli presenti nella mente dei parlanti, legati alla conoscenza linguistica e all'interno dei quali sono organizzati tutti i dati. Tali prototipi, ai quali si ricorre quando viene chiesto di produrre frasi grammaticalmente e sintatticamente corrette, non si riflettono poi con sufficiente frequenza nei comportamenti linguistici in situazioni reali (Widdowson, 1996: 72-75).

intuitive knowledge and, in this respect, can be seen as a valuable, and valid, corrective to unfounded abstraction: a case of description influencing theory for once, rather than the other way around.

L'elemento nuovo e più significativo, anche ai fini didattici, fu l'aver appurato che la *competenza* non si rispecchiava nella *performance* e che gli assunti teorici dovevano trovare un riscontro pratico. Con questi presupposti iniziava il cammino della linguistica applicata.

CAPITOLO TERZO

3. La semantica

3.1 L'oggetto di studio della semantica

Oggetto di studio della semantica è la significazione sia a livello diacronico (i cambiamenti di significato nel tempo) che sincronico (descrizione dei contenuti all'interno di un sistema di segni). Essa rappresenta un aspetto specifico della ricerca semiotica perché si sofferma sul rapporto tra il segno e il denotato.

Non è semplice stabilire cosa s'intenda per "significato". I tanti studiosi che hanno tentato di farlo si sono imbattuti in un intrigo di ambiguità, contraddizioni, approssimazioni. Oltre alla linguistica in senso stretto, altre scienze hanno scandagliato il rapporto tra parole o enunciati e il significato che questi veicolano. Perciò «[...] occorre distinguere tra semantica linguistica – da una parte – e studio dei problemi semantici in chiave psicologica, logica, retorica, filosofica, ecc. – dall'altra parte» (Stati, 1978: 11).

Poiché parlando si esprimono pensieri, il dibattito si è spinto, specie in ambito filosofico e psicolinguistico, ad affrontare il rapporto tra pensiero e linguaggio e a cercare di risolvere il dilemma se il pensiero sia verbale o possa esistere indipendentemente dal suo concretizzarsi in forme linguistiche.

3.2 La semantica linguistica

Soffermandoci sulla semantica linguistica, possiamo dire che oggi la ricerca porta avanti uno studio sincronico di tipo descrittivo o, nel caso del confronto tra diverse lingue, di tipo contrastivo; il significato si rapporta all'organizzazione morfo-sintattica degli elementi linguistici, ma non solo.

Come si è visto nel primo capitolo, le unità portatrici di senso, derivanti dal sistema fonologico di una lingua, entrano a far parte del lessico e della grammatica.

Quest'ultima, nelle lingue flessive, è un esempio pregnante dell'economicità del linguaggio perché la stessa parola cambia significato grazie all'elemento grammaticale associato, cioè il morfema che si lega ad una radice lessicale: parliamo del cambio di persona nelle coniugazioni dei verbi, dei tempi, dei modi, dei generi, dei numeri, ecc.

Allo stesso modo, sul piano lessicale e sintattico, il cambiare l'ordine delle unità in un enunciato può talvolta modificarne il senso, vale a dire che l'ordine di successione delle parole, assieme alle variazioni morfologiche, può creare nuovi significati.

Il legame tra morfologia e sintassi è talmente forte che si parla di morfosintassi. La costruzione del linguaggio, in tal modo, è resa altamente vantaggiosa proprio perché basata sulla combinazione infinita, ma mai del tutto esaurita, di pochi elementi nelle diverse costruzioni; le frasi non hanno senso isolate ma si legano alle altre che le precedono o le seguono in un discorso. Esistono varie modalità, sia esplicite che implicite, per connettere due enunciati consecutivi dipendenti semanticamente l'uno dall'altro nell'ambito del testo e all'interno del contesto: tutto questo è oggetto di studio della sintassi testuale o macrosintassi che analizza i periodi e i paragrafi nonché i rapporti tra queste parti cioè le relazioni interfrasali.

Le combinazioni, permutazioni e sostituzioni sia a livello fonologico sia morfosintattico così come le relazioni sintagmatiche e paradigmatiche sono descritte a livello formale per comodità investigativa. Tuttavia, esse rappresentano un potenziale enorme che i parlanti sfruttano a scopi comunicativi per veicolare messaggi.

3.3 Lo sviluppo della semantica

Titone (1986: 23) accenna alla *paideia* europea che egli definisce «il distillato di una civiltà nutrita da una rete ricchissima di lingue». In era pre-cristiana, la mescolanza continua tra i popoli, durata per secoli, diede vita ad una civiltà universalizzata, plurilinguistica e pluriculturale; grazie agli influssi reciproci delle lingue dominanti, come l'aramaico, il greco, il latino, il celtico, il germanico, si costituì «un sistema abbastanza omogeneo di referenti semantici, che stanno al di sotto di tutte le possibili differenze culturali». Per questo, egli afferma, «si può parlare di una 'semantica europea', scaturita dal plurilinguismo».

Fin dagli esordi ci si è dritti in tutta una serie di malintesi e conseguenti problematiche scaturite dal tentativo di spiegare cosa si intenda per contenuto e denotazione.

A livello di teorie generali, specie nel campo della logica, i primi contributi allo studio dei contenuti linguistici, intesi come concetti, risalgono all'antica Grecia.

Aristotele e tutta la logica scolastica rappresentarono un enorme punto di riferimento per gli studi dei secoli successivi, anche in ambito linguistico.

Nel Seicento e nel Settecento, i grammatici di Port- Royal evidenziarono come al senso principale, che può avere diversi valori qualitativi, si accompagna quasi sempre un senso accessorio, ovvero la connotazione. Ciò determina l'ambiguità delle parole e dei costrutti linguistici.

All'inizio del Settecento, Leibniz scrisse *Nouveaux essais sur l'entendement humain*, pubblicato postumo nel volume *Oeuvres philosophiques latines et françaises* (1765). Nei *Nuovi saggi sull'intelletto umano* (1999), per spiegare la differenza tra questi due sensi, egli utilizzò i termini *estensione* – in altre parole oggetto designato – e *intensione* – in altre parole le caratteristiche comuni a un insieme di oggetti raggruppati sotto lo stesso concetto. Questa distinzione fu utilizzata in seguito anche da John Stuart Mill che impiegò i termini *denotazione* e *connotazione* affrontando la questione di cosa si intenda per significato nel suo *A System of Logic, Ratiocinative and Inductive* del 1843.

Il rapporto tra senso e immagini mentali fu oggetto di studio filosofico nel Settecento, specialmente ad opera di Locke⁵⁵: secondo tale teoria ideazionale, il senso, cioè il contenuto della parola, si identificava con un qualcosa che sta nella mente, un'immagine, un'idea, un pensiero, un concetto.

Già dalla fine dell'Ottocento si procedeva con la classificazione dei mutamenti dei significati delle parole nella loro evoluzione. Con la pubblicazione, nel 1897, dell'*Essai de sémantique* di Michel Bréal, fu coniato il termine semantica, riferito ad uno studio linguistico-lessicale diacronico.

3.4 Approccio semantico strutturale in America

I mentalisti che identificavano il significato con l'immagine mentale evocata dai fatti reali, non riuscirono a fugare le ambiguità che si annidavano e si continuano ancor oggi ad annidare tra le pieghe di un'indagine così sfaccettata e ardua come quella semantica: restavano senza risposta domande su quale potesse essere l'immagine corrispondente ad

⁵⁵ Locke (1690), nel suo *An essay concerning human understanding*, tratta del linguaggio nel III Libro: le parole sono considerate i segni visibili, esterni mediante i quali comunicare idee e pensieri nascosti nella mente di ciascuno di noi.

un sostantivo astratto, ad un articolo, ad una congiunzione; eppure si tratta di parole che vengono comprese.

Bloomfield (1996: 161-164), che considerava la semantica il «punto debole dello studio del linguaggio», si oppose ai mentalisti che legavano il significato ad un'idea prodotta dalla mente:

Lo studio dei suoni linguistici che non tenga conto dei loro significati è solo un'astrazione: nell'uso effettivo i suoni linguistici vengono pronunciati come segnali. Abbiamo definito *significato* di una forma linguistica la situazione in cui il parlante si trova a pronunciarla e la risposta che suscita nell'ascoltatore. [...] Coloro che aderiscono alla psicologia mentalistica credono di poter evitare la difficoltà di definire i significati, ritenendo che, prima che una certa forma linguistica venga pronunciata, si verifichi nel parlante un processo di tipo non fisico, un *pensiero* un *concetto*, un'immagine, un *sentimento*, un *atto di volontà*, o simili, e che, allo stesso modo, l'ascoltatore subisca un processo mentale, equivalente o correlato, nel ricevere le onde sonore. Perciò il mentalista può definire il significato di una forma linguistica come l'evento mentale caratteristico che si verifica in ogni parlante e in ogni ascoltatore, in collegamento con la produzione o la ricezione della forma linguistica in questione. [...] Per il mentalista, il linguaggio è *l'espressione di idee, sentimenti o volizioni*. Il meccanicista non accetta questa soluzione: egli crede che *immagini mentali, sentimenti*, e simili siano semplicemente termini popolari usati per denotare vari movimenti corporei.

Gli strutturalisti americani, sulla falsariga della psicologia comportamentistica, si soffermavano sulle *forme* e riducevano il valore semantico della parola ad un rapporto tra elementi fonici e cose.

Secondo Bloomfield (85) si distinguono

[...] tre eventi successivi nell'atto di parola: A, la situazione del parlante; B, la produzione del suono linguistico e il suo urto sui timpani dell'ascoltatore; C, la risposta dell'ascoltatore. Di questi tre tipi di eventi, A e C comprendono tutte le situazioni suscettibili di indurre una persona a parlare e tutte le azioni che un ascoltatore può compiere in risposta; in breve, A e C costituiscono il mondo nel quale viviamo, B, invece, il suono linguistico, costituisce semplicemente un mezzo che ci permette di rispondere a situazioni che altrimenti non ci influenzerebbero, o di rispondere con maggiore esattezza a situazioni che altrimenti potrebbero suscitare risposte meno utili. In linea di principio, lo studioso del linguaggio si occupa solo del parlante effettivo (B); lo studio delle situazioni del parlante e delle risposte dell'ascoltatore (A e C) equivale al totale della conoscenza umana.

La parola, in quanto oggetto fonetico, è considerata solo uno stimolo che, allo stesso modo di qualsiasi altro oggetto materiale, provoca una risposta in chi lo riceve. Il senso, quindi,

è dato dalla situazione in cui il parlante emette una forma verbale e dalla risposta suscitata nel ricevente.

In sostanza, la linguistica si occupa di *B* e non si preoccupa del significato; la semantica, a sua volta, collega *B* ad *A* e *C*, cioè a situazioni e risposte per le quali la scienza non sa dare spiegazioni incontrovertibili. I segni non possono mai rimandare a significati univoci proprio perché non può esistere una risposta unica corrispondente alla parola stimolo di una situazione unica.

Per gli strutturalisti americani, l'interpretazione dei contenuti, oltre a non essere univoca, richiamava tutta una serie di questioni connotative e soggettive; pertanto il significato non poteva costituire oggetto d'indagine in quanto non osservabile né misurabile.

Fu proprio Bloomfield che, nell'utilizzare i termini denotazione e connotazione come sono intesi oggi dalla linguistica, definì le connotazioni «valori supplementari» (175) che contribuiscono ad ampliare l'instabilità e la vaghezza dei significati.

Egli le legava in primis a fattori sociali per cui le classi meno abbienti utilizzerebbero forme più rozze e volgari mentre le classi più privilegiate farebbero maggior uso di eufemismi e forme affettate. Inoltre, egli distingueva connotazioni geografiche – che rendono caratteristiche certe locuzioni facendo sì che se ne riconosca la provenienza –, connotazioni arcaiche, dotte, gergali, sconvenienti, ecc. e affermava:

Le varietà di connotazione sono innumerevoli e indefinibili, e, nel complesso, non possono essere nettamente distinte dal significato denotativo. In ultima analisi, ogni forma linguistica ha un proprio sapore connotativo per l'intera comunità linguistica, il quale viene a sua volta modificato, e persino capovolto, nel caso del singolo parlante, dalle connotazioni che la forma ha acquistato per lui, nella sua particolare esperienza (178).

Altri semiologi attenuarono queste posizioni rigide; ad esempio Morris (1964: 6) asserì che, più che una risposta univoca, si sviluppa «a disposition to react in a certain kind of way because of a sign»; per questa certa disposizione a rispondere ad una parola-stimolo, in determinate circostanze *Y*, si produrrà una probabile reazione *X* al segno linguistico.

3.5 Il superamento del referenzialismo in Europa: sviluppi del XX secolo

L'approccio referenzialistico, nella sua forma estrema del positivismo volgare, equiparava significato e referente (Wittgenstein, 1921).⁵⁶ Tale malinteso derivava dal termine improprio con cui si definiva metaforicamente il significato, cioè "contenuto". Di conseguenza si identificò il messaggio verbale con qualcosa di materiale che sta dentro il suo "contenitore", vale a dire la veste fonetica costituita dal significante.

All'interno dell'approccio referenzialistico le posizioni non furono unitarie; in risposta a chi obiettava che molte parole non designano alcun oggetto reale, alcuni studiosi più moderati definirono il significato come la "relazione" tra il nome e l'oggetto denotato o tra il nome e la classe cui l'oggetto appartiene, attenuando così la reificazione del significato stesso, ricondotto al segno linguistico in quanto sua proprietà intrinseca.

Una posizione intermedia tra teoria referenzialista e teoria ideazionale è rappresentata dalla filosofia analitica del linguaggio che ebbe come precursore e insigne esponente Gottlob Frege. Egli si concentrò sull'aspetto formale e sulla struttura logica della lingua in base alle sue regole obiettive senza lasciar spazio a fattori psicologici e soggettivi; di conseguenza, scartò l'intermediazione del pensiero tra simbolo e oggetto (Frege, 1988).

Un suo famosissimo saggio del 1892, si fonda sulla distinzione tra *Sinn* e *Bedeutung*. Le idee all'interno della nostra mente sono mutevoli; il significato è invece oggettivo perché riguarda la denotazione. Il segno si rapporta sia all'oggetto designato (*Bedeutung*) sia al significato (*Sinn*), cioè al modo in cui il denotato viene espresso. Il significato è inteso come idea mentale di un determinato oggetto che è comune ai parlanti di una lingua e non attiene esclusivamente alla sfera individuale come invece la rappresentazione (*Vorstellung*). Quest'ultima è legata alle sensazioni, alle esperienze e ai sentimenti individuali e può variare da persona a persona e perfino in una stessa persona si può collegare a diversi significati.

Grazie a questa distinzione tra *Sinn* e *Vorstellung*, i significati diventano oggettivi, realistici, sganciati dalle immagini soggettive.

Il significato attiene alla logica mentre la rappresentazione mentale attiene alla psiche.

⁵⁶ Ci si riferisce al *Logisch-Philosophische Abhandlung* che riguarda la prima fase della concezione filosofica di Wittgenstein. Attraverso la "Teoria raffigurativa del linguaggio", egli delineò una perfetta corrispondenza tra parole ed elementi della realtà.

Frege risolveva così anche la critica alla teoria ideazionale relativa alla visione privata delle idee⁵⁷ che può sfociare nel solipsismo e inficiare la comunicazione.

La posizione di Frege è antipsicologista: i significati non sono contenuti mentali ma diventano oggettivi perché condivisi da tutti. Soltanto la rappresentazione resta nella sfera privata ma non è rilevante ai fini comunicativi.

De Saussure (1916) sanciva la natura bifronte del segno linguistico costituita da significante e significato. Il segno quindi, lungi dall'identificare il nome con l'oggetto denotato, unificava concetto e immagine acustica, prescindendo dalla realtà materiale e spostando l'attenzione all'interno del sistema linguistico grazie al quale il pensiero prende forma.

Considerando il significato un'entità linguistica e non reale, egli affermò (1979: 136):

Psicologicamente, fatta astrazione dalla sua espressione in parole, il nostro pensiero non è che una massa amorfa e indistinta [...] Preso in sé stesso, il pensiero è come una nebulosa in cui niente è necessariamente delimitato. Non vi sono idee prestabilite, e niente è distinto prima dell'apparizione della lingua.

L'opposizione saussuriana al referenzialismo è chiara: i significati sono organizzati dalla lingua e si delimitano confrontandosi e opponendosi ad altri significati in un reticolo di relazioni che non sono sempre uguali nei vari idiomi.

Tali relazioni possono essere sintagmatiche cioè lineari, *in praesentia*, oppure paradigmatiche, *in absentia*, come i sinonimi, gli opposti, gli iponimi o termini comunque intercambiabili perché appartenenti alla stessa categoria.

Ad esemplificare il rapporto mediato tra parole e cose, intervenne il famoso triangolo semantico di Ogden e Richards, illustrato in *The Meaning of Meaning* (1923: 11).

⁵⁷ «A man cannot make his words the signs either of qualities in things, or of conceptions in the mind of another, whereof he has none in his own. Until he has some ideas of his own, he cannot suppose them to correspond with the conceptions of another man [...]» (Locke, 1690: 187).

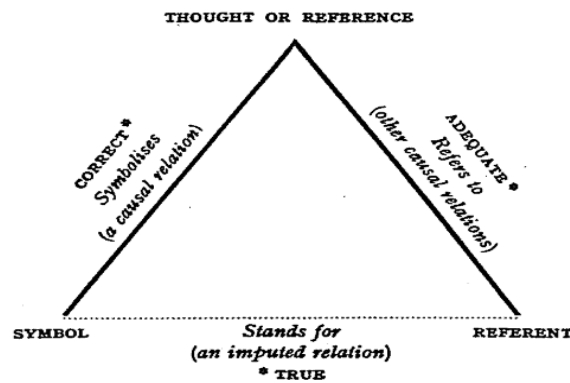


Fig.6 Triangolo di Ogden e Richards

Nel volume, poi pubblicato in versione italiana (1966), viene chiarito quanto segue:

[...] per l'analisi dei sensi del "significato" di cui ora ci occupiamo, è preferibile partire dalle relazioni tra pensieri, parole e cose, così come si pongono nel caso di un discorso riflessivo non complicato da interferenze di tipo sentimentale, diplomatico o altro; e in rapporto a ciò, merita innanzitutto attenzione il carattere indiretto delle relazioni tra parole e cose. Lo si può illustrare semplicemente mediante un diagramma, nel quale i tre fattori che entrano in giuoco ogni qual volta viene fatta o capita un'affermazione, vengono posti sugli angoli del triangolo, mentre le relazioni intercorrenti tra essi sono rappresentate dai lati (36-38).

Sui tre angoli dunque sono riportati i tre elementi che entrano in gioco nella significazione: il pensiero s'interpone tra il simbolo e il referente esterno che, nell'espressione linguistica, lascia il posto alla rappresentazione mentale; il significato scaturisce dalle relazioni che si stabiliscono tra questi tre fattori. Sul lato sinistro e sul lato destro trovano posto le relazioni causali tra simbolo e pensiero e tra pensiero e realtà. Alla base, invece, è rappresentato il collegamento tra simbolo e referente tra cui non intercorrerebbe alcuna relazione diretta:

Simbolo e referente, cioè, non sono direttamente connessi (e quando, per motivi grammaticali, ipotizziamo tale relazione, sarà soltanto una relazione attribuita, e non reale) ma solo indirettamente lungo gli altri due lati del triangolo (38).

Intanto l'analisi strutturalistica si andava allargando dalla fonetica alla semantica; negli anni Trenta si sviluppò la teoria del campo lessicale legata ai linguisti tedeschi Jost Trier e Leo Weisgerber; il lessico fu scomposto in sottoinsiemi riconducibili ad uno stesso concetto o a una famiglia semantica; il pensiero, subordinato al sistema linguistico, organizzava i concetti indipendentemente dalla realtà denotata ma, a parte le problematiche

derivanti dal fatto che non sempre si avevano corrispondenze tra le diverse lingue, i significati delle parole non riuscivano ad essere considerati in tutte le loro sfaccettature e molto dipendeva dalla visione della realtà dei linguisti che creavano i paradigmi lessicali.

In concomitanza con il formalismo della logica simbolica⁵⁸ molti linguisti tentarono di applicare un'analisi prettamente strutturale anche ai significati, analizzandoli e scomponendoli in unità minime per comprenderli e per regolarne l'utilizzo.

In Europa questo metodo analitico portò allo sviluppo dell'*analisi semica* mentre in America prese il via l'*analisi componenziale*.

3.6 L'approccio funzionale europeo: analisi semica

Sulla base dell'approccio funzionale e in corrispondenza con l'analisi fonologica dello strutturalismo praghese, anche il significato fu scomposto in tratti minimi chiamati *sèmi* (Stati, 1978: 120-139).

Ampliando la teoria del campo lessicale, le numerosissime parole costituenti il lessico di una lingua vennero raggruppate in ristretti insiemi di termini semanticamente affini sui quali attuare l'analisi semica.

In pratica, ogni lessema era scomposto in tratti semantici (unità minime di significato); questi tratti venivano rispettivamente indicati col segno [+] se presenti o col segno [-] se assenti, secondo un sistema binario. La comparazione fra i tratti comuni o differenti avveniva all'interno di un raggruppamento minimo, cioè una coppia oppositiva. Per fare un esempio, se prendiamo la coppia Uomo/ Donna, possiamo notare i seguenti *sèmi*:

Uomo = umano, adulto, maschio.

Donna = umano, adulto, femmina.

⁵⁸ Per maggiori approfondimenti si rimanda agli studi di filosofi analitici del linguaggio a cavallo tra XIX e XX secolo come Frege (differenza tra Sinn e Bedeutung), Wittgenstein, Tarski e successivamente Carnap che riprende e amplia i concetti di *estensione* e *intensione* e, per gli studi americani, alla semantica modellistica di Montague.

I due tratti contrastanti sono *maschio* e *femmina*, per cui se consideriamo – + *maschio*, *Uomo* sarà contrassegnato con + *maschio* e *Donna* con – *maschio*. Tale tratto semantico determina la differenza di contenuto.

Sono proprio le differenze più frequenti a dare un alto rendimento funzionale e a consentire di formulare un numero limitato di sèmi che, sostituendosi alle numerosissime parole di una lingua, possono essere impiegati al loro posto nel modo più economico possibile. Così come accade con i fonemi, anche i tratti semantici, opponendosi, possono essere commutabili. Pertanto, se nell'analisi di *Uomo* sostituiamo + *adulto* con – *adulto*, otterremo il significato corrispondente al lessema *Bambino*.

Questo tipo di analisi, cui si è accennato molto sommariamente, non ha portato però a risultati soddisfacenti, specialmente per la difficoltà di arrivare ad una descrizione componenziale completa e possibilmente universale, tale da poter essere applicata a tutte le lingue per mezzo di formule semiche precise e ben definite (Lyons, 1968, Lo Piparo, 1974, Schifko, 1975).

3.7 L'approccio generativista americano

Chomsky, reagendo agli strutturalisti e ai meccanicisti skinneriani, criticò la loro incapacità di definire il senso delle parole alle quali, come abbiamo visto, non potevano essere associate risposte univoche; tuttavia anch'egli tralasciò gli aspetti semantici per dare un ruolo preminente alle regole sintattiche che generano sequenze; queste ultime, a livello superficiale, sottostanno alle regole trasformazionali, per cui uno stesso significato, generato in profondità, può essere espresso, senza essere modificato, attraverso differenti combinazioni dei vari sintagmi: è il caso di una frase attiva trasformata in passiva o viceversa.

Quando nacque la scuola generativo-trasformazionale, la semantica era ancora considerata esterna rispetto alle questioni prettamente linguistiche. Secondo Chomsky (1991: 25-26),

La velocità e la precisione di acquisizione del vocabolario non lasciano alternative reali alla conclusione che il bambino in qualche modo ha disponibili i concetti prima dell'esperienza con la lingua e che sostanzialmente sta apprendendo delle etichette da applicare a concetti che sono già parte del suo apparato concettuale.

Nei confronti dei significati, i significanti si configuravano quindi come “etichette” finalizzate ad esprimere concetti soggiacenti, a prescindere dal sistema linguistico utilizzato.

Le problematiche semantiche iniziarono ad affascinare sempre più studiosi e ricercatori che cercavano di trovare risposte plausibili ad una tematica così ostica.

Le *definizioni-perifrasi*, con cui si spiegavano i significati nella tradizione della semantica descrittiva, risultavano insufficienti sia nell’indicare valori connotativi, sia per quanto concerne le valenze, cioè l’indicazione di come si può combinare o associare una parola all’interno di un costrutto. Si sa oltretutto che le perifrasi utilizzano un metalinguaggio, spiegano cioè le parole con altre parole.

Queste debolezze di metodo aprirono la strada alla sperimentazione di nuove analisi e portarono spesso a conclusioni diverse. Anche in ambito generativista si creò una scissione che sfociò in più correnti. Con l’avvento del cognitivismo si iniziò a sentire l’esigenza di un’indagine semantica più rigorosa; criticando l’attenzione esclusiva che veniva data alla grammatica da parte dei generativisti chomskiani ci si aprì ad una semantica cognitiva con un ruolo ben preciso nella struttura grammaticale.

3.8 L’approccio componenziale in America

Mentre in Europa si sviluppava l’analisi semica, in America alcuni ricercatori generativisti avviarono un’analisi componenziale basata su unità minime di significato diverse dai *sèmi*.

Di contro all’interesse primario che Chomsky aveva riservato alla sintassi, Jerrold Katz e Jerry Fodor (1964) iniziarono ad elaborare una prima teoria semantica.

Secondo i due studiosi, «The semantic interpretations produced by a semantic theory constitute the theory’s description of the semantic structure of a language» (522).

Essi si soffermarono, tra l’altro, sulla differenza tra enunciati regolari e anomali e sulle modalità per veicolare uno stesso contenuto in forme diverse, utilizzando la parafrasi.

In pratica si volle dimostrare come gli universali linguistici operano anche sui significati nel momento in cui, ai fini della comprensione, le parole si combinano in un modo anziché in un altro all’interno degli enunciati.

L’attenzione data alla comprensione è chiarita da Stati (1978: 141):

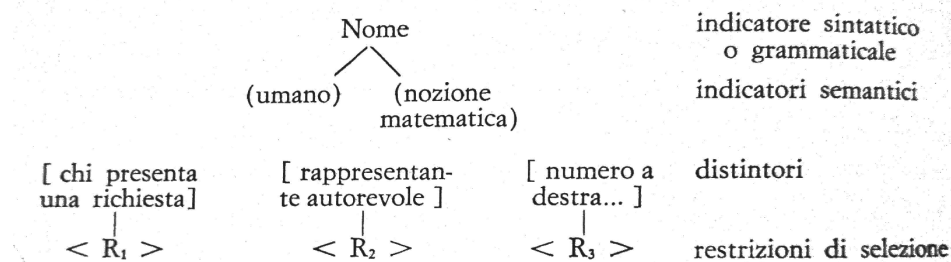
Scopo dell'analisi componenziale generativa è quello di spiegare il modo in cui un parlante comprende le frasi. Si tratta di un processo psicologico che presuppone evidentemente la conoscenza sia delle regole sintattiche che del contenuto delle parole. Il ricercatore deve spiegare, attraverso le sue ipotesi, come fa il parlante a scegliere, tra tutti i sensi di una parola, proprio quello attuato nella frase, e come riesce a sintetizzare il senso dell'enunciato partendo dal senso delle parole componenti. È ovvio che, in questa prospettiva, le tradizionali – ma molto fragili – barriere tra la sintassi e la semantica lessicale vengono abolite.

L'analisi componenziale generativa era di stampo cognitivista e quindi si collegava ai processi mentali piuttosto che al sistema linguistico come invece per gli strutturalisti; essa si basava su componenti semantici minimi e scomponeva i significati delle parole in categorie: indicatori sintattici o grammaticali, indicatori semantici, distintori e restrizioni di selezione.

Tra di loro questi elementi si trovano in posizione gerarchica, nel senso che l'uno è subordinato all'altro.

Alle definizioni–perifrasi subentrarono le *letture*, cioè le descrizioni del contenuto delle parole scaturite dalle formule di analisi dei significati. Riportiamo l'esempio che Stati (139-140) adatta in italiano riprendendo l'analisi che Katz e Fodor (1964: 479-518) fecero del termine *esponente* in inglese:

Il sostantivo *esponente* è polisemico; i suoi tre significati sono: (a) «chi presenta una richiesta», (b) «rappresentante autorevole», (c) «numero posto a destra in alto di un altro numero che indica la potenza di quest'ultimo». In tutti i suoi sensi *esponente* è 'nome', e questo è, secondo i generativisti, un «indicatore sintattico» o «grammaticale». Nei sensi (a) e (b) compare il tratto semantico minimo 'umano' che fa parte della seconda categoria di tratti, che comprende gli «indicatori semantici». Ciò che abbiamo formulato sopra come definizioni dei tre sensi rappresenta la categoria dei «distintori», il terzo tipo di tratti semantici minimi. Infine, ogni senso di *esponente* è caratterizzato da un certo numero di «restrizioni di selezione», (per es., se viene usato il senso (c), *esponente* non può essere soggetto di *dormire* o altri verbi che designano azioni che solo un essere vivente può compiere). Le restrizioni di selezione esprimono le condizioni necessarie e sufficienti perché un significato lessicale possa combinarsi con certi altri. Schematicamente, il contenuto del sostantivo *esponente* si presenta così:



I tratti appartenenti alla seconda e alla terza categoria vengono definiti «elementi concettuali minimi». Una successione verticale di tratti (per es., «Nome – (umano) – [rappresentante autorevole] – < R₂>») simboleggia uno dei sensi della parola descritta, e si definisce l e t t u r a. Il nome *esponente* ha tre tali letture.

3.9 L'approccio operativo

Di pari passo con lo sviluppo della pragmatica e con l'attenzione sempre maggiore riservata agli aspetti extralinguistici, il termine *significato* venne sostituito col termine *uso* (Waismann, 1969); all'interno del sistema comunicativo le parole assumono una valenza strumentale e funzionale.

Si sviluppò la concezione *operazionale* del significato (Wittgenstein, 1953),⁵⁹ che presuppone la conoscenza di consuetudini e convenzioni extralinguistiche della comunità parlante al fine di poter adoperare la lingua in maniera appropriata. È pur vero che tale concezione operativa si addice più agli enunciati anziché alle singole parole, anzi gli stessi enunciati, a loro volta, si trovano in rapporto d'interdipendenza semantica all'interno di un testo; la relazione col contesto situazionale permette inoltre di completare le parti ellittiche poiché la realtà extralinguistica è scenario di esperienze comuni a chi parla un determinato idioma. Widdowson (1996: 63) fa notare che

This context is not just reality in the raw, but those aspects of it which are recognized as significant [...] In other words, context is a schematic construct. It is not 'out there', so to speak, but in the mind. So, the achievement of pragmatic meaning is a matter of matching up the linguistic elements of the code with the schematic elements of the context.

⁵⁹ La seconda fase degli studi filosofici di Wittgenstein vede lo studioso interessarsi al linguaggio della quotidianità che è molteplice e varia in base all'uso. La stessa espressione cambia significato in relazione al contesto. Nelle *Ricerche filosofiche* (2009) egli parla di *gioco linguistico* in analogia col gioco degli scacchi: per comprendere il significato di una parola, così come per comprendere il significato di una pedina, è necessario riferirsi alle regole in base alle quali si procede ad impiegarle correttamente.

Per quanto sopra e in armonia con gli studi di linguistica testuale e pragmatica, si può affermare che l'unica unità autonoma e autosufficiente è l'atto linguistico che trova la sua ragion d'essere all'interno del discorso.

La teoria degli *speech acts* (Austin, 1962; Searle, 1969) e la ricerca pragmatica spostarono l'attenzione da quel nucleo semantico fisso, che attiene al sistema, al contesto dal quale far dipendere tutto il potenziale significativo; in pratica, l'autonomia semantica che era stata attribuita alle parole si perde quando queste vengono impiegate nel "discorso".

In realtà non si annulla il concetto di nucleo semantico fisso: da un lato, questa identità lessicale si usa in un'infinità di possibili situazioni dove le sfumature e le connotazioni possono essere percepite in maniera diversa a seconda dell'esperienza dei parlanti; dall'altro, proprio grazie al contenuto di sistema, al significato che per convenzione è associato a un significante, si ottiene la riconoscibilità da parte di tutti gli interlocutori e quindi la comunicabilità. Infatti, per comprendere un messaggio, un parlante comune esamina singolarmente le parole di un enunciato, estrae in un primo momento le parole chiave e procede successivamente a decifrare le altre parole che precedono e seguono. Tutto ciò è fatto in maniera molto rapida, automatica e inconsapevole.

Oltre agli elementi verbali, un contributo essenziale per la decodificazione è dato quindi dai fattori extralinguistici relativi alla situazione in cui avviene la comunicazione. Tuttavia, nonostante tale supporto, è sempre possibile un alone di ambiguità che lascia un certo margine ad interpretazioni differenti, a seconda di come viene negoziato il significato del messaggio. Ciò dipende sia da fattori soggettivi e percettivi, sia da convenzioni semantiche e pragmatiche – ovvero socialmente specifiche – condivise dagli interlocutori che cooperano affinché la comunicazione non fallisca.

Posizioni estreme negarono la possibilità che le singole parole, isolate da un contesto, potessero avere un significato da definire in maniera teorica e generale: il significato in uso, vale a dire il significato pragmatico si può veicolare solo attraverso gli *atti linguistici*.

Nell'analisi di questi ultimi, l'attenzione si spostò dalle relazioni intrasistemiche alle relazioni con l'esterno, all'analisi delle circostanze particolari in cui un'espressione è utilizzata.

A questo proposito riportiamo alcune citazioni che ritroviamo in Stati (1978: 72-73):

«se è completamente isolato, nessun segno ha significato; ogni significato di un segno sorge in un contesto, parola con la quale intendiamo un contesto esplicito o un contesto situazionale». L. Hjelmslev, *Fondamenti*, p.49. «La parola non esiste che grazie al contesto, e per di sé non è niente». A. Rosetti, *Le mot*, p.38. «Il contesto determina il significato. In breve, ogni parola non ha mai due volte, in modo esatto, lo stesso significato», S. Hayakawa, cit.da M. Baldini, *Semantica generale*, pp.43-44. «Poiché i contesti immaginabili di una unità risultano innumerevoli, ne consegue che i suoi significati sono altrettanti». T. Todorov, *Rescherches*, p.19.

Per Buyssens (1943), l'oggetto di studio della semantica non poteva essere ridotto al linguaggio ma doveva riguardare il *sèma*, cioè qualsiasi segno convenzionale che si concretizza in un *atto semico* a scopi comunicativi, escludendo dall'indagine tutto ciò che non tende a tali scopi.

Nell'ambito della semantica comunicativa acquistano oggi importanza i rapporti tra i parlanti, le modalità di interscambio, la forza illocutiva che, oltre al significato letterale, guarda alle intenzioni dell'emittente e alle reazioni del destinatario in situazioni concrete.

L'*intenzionalità* presuppone l'utilizzo volontario di determinati segni per agire sul ricevente: Widdowson (1996: 62-63), parlando di significato pragmatico, riferisce delle tre tipologie che è possibile riscontrare in un enunciato: *reference*, cioè il riferirsi a qualcosa di reale utilizzando un codice condiviso dai partecipanti all'atto comunicativo; assieme al referente si ha una *illocutionary force*, cioè tutti i possibili rimandi alla situazione specifica nella quale un enunciato si concretizza e che consentono una certa interpretazione invece che un'altra, in pratica fattori non presenti nella lingua ma ricavabili solo ed esclusivamente dal contesto specifico; *perlocutionary effect*, cioè il significato intenzionale volto non solo a farsi comprendere ma anche ad agire sull'ascoltatore in vari modi, ad esempio persuadendolo, minacciandolo, spaventandolo, rassicurandolo, incoraggiandolo, ecc.

In poche parole, gli atti comunicativi presuppongono scopi e sovrascopi veicolati, implicitamente o esplicitamente, da vari codici segnici, ai quali ciascuna comunità di parlanti attribuisce determinati valori semantici.

CAPITOLO QUARTO

4. La semiotica

4.1 L'oggetto di studio della semiotica

La semiotica studia le varie tipologie segniche e il loro funzionamento all'interno dei vari sistemi e nelle reciproche relazioni.

Lo scambio di significazione, volto a scopi comunicativi, non avviene solo tramite i segni linguistici, bensì utilizzando tutti i codici che, traducendosi in comportamento, consentono l'espressione e l'interazione.

È difficile stabilire un momento di inizio della semiotica come scienza autonoma, con un oggetto di indagine univoco.

Il sistema dei segni che essa intende esplorare copre territori che afferiscono a diversi domini e spaziano in tutta una serie di ambiti disciplinari che si servono inevitabilmente del "segno".

Quest'ultimo può essere analizzato da differenti prospettive e punti di vista. Come fa notare Casetti (1977: 48):

C'è, nel campo della semiotica, una suddivisione che emerge spesso, quella legata all'uso dei tre termini di comunicazione, significazione e produzione.[...] Comunque la fisionomia, gli interessi e gli obiettivi di ciascuno di questi tre punti d'attenzione sono ben espliciti: il primo, vertendo sulla comunicazione, si occupa dell'atto concreto con cui si scambia e si spartisce un'informazione – attraverso un segnale – tra un emittente e un ricevente; il secondo, toccando la significazione, si occupa del modo in cui è strutturato un segno, o se si vuole del perché un segno dice ciò che dice; il terzo, puntando alla produzione, si occupa del processo attraverso cui si costruisce un oggetto significativo e del ruolo che questa 'fabbricazione' gioca sul 'prodotto' finale. [...] C'è però da aggiungere che la loro diversità sembra sottolineata anche dalle diverse 'entità' o 'unità' su cui essi si focalizzano: per la comunicazione è la struttura complessiva di un 'atto di parola'; per la significazione è il segno nelle sue relazioni privilegiate con un sistema; per la produzione è il discorso preso nella sua materialità, o meglio come 'costrutto' specifico.

4.2 Presemiotica

Indubbiamente il segno linguistico si prestò, meglio degli altri, ad essere oggetto di speculazione già con i filosofi greci che si soffermarono sul rapporto tra nome e realtà designata. Tale sorta di presemiotica fu caratterizzata da diverse posizioni: nell'indagare il rapporto tra segno linguistico e oggetto reale, si avviò il dibattito sulla sua naturalità o sulla sua convenzionalità.

A questo proposito, Casetti (1977: 23) afferma:

Il segno, in generale, pare essere definibile come 'ciò che rinvia a qualcos'altro, o naturalmente o convenzionalmente' (Platone): i temi che tanto interessano la semiotica sono dunque toccati subito, nell'intrico di problemi che investono il rapporto tra il *nome* e la realtà, o la relazione tra il *nome* e il pensiero, o la struttura di questi rapporti, ecc.

A dimostrazione della funzione conoscitiva del linguaggio, «Eraclito ad esempio si fa difensore abbastanza deciso della tesi della “naturalità” del segno, sostenendo che il compito specifico del linguaggio è di adeguarsi al reale e nominarlo» (23).

Diversamente i sofisti lo piegarono alla retorica, all'affermazione personale concependolo come strumento per persuadere e non per conoscere. Non già la parola che rimanda all'oggetto ma una parola che rientra in un ambito autonomo, quello del sistema linguistico con le proprie leggi, con i propri segni che ad esse obbediscono, liberi da ogni legame con la realtà referenziale e, per questo, aperti a molteplici usi e significati.

L'arbitrarietà del segno linguistico, con i sofisti, fu sancita in modo assoluto ed estremo e il funzionamento del linguaggio fu collegato alle differenti situazioni d'uso.

Con Aristotele la semplice contrapposizione tra naturale e convenzionale, riferita alla relazione tra segno linguistico e oggetto reale, si arricchì di un nuovo elemento: il concetto. Attraverso ciò che diciamo e, di rimando, scriviamo, diamo voce a quelle che Aristotele definì «affezioni dell'anima» (*De interpretazione*, 16a),⁶⁰ immagini simili della realtà che fanno da filtro tra il segno e la cosa. Se, quindi, i vari idiomi presentano significanti fonici e grafici diversi, gli elementi a cui tali significanti rimandano, cioè le «affezioni dell'anima» o, come potremmo meglio definirle, i concetti, sono uguali per tutti, come uguali sono gli oggetti reali a cui rimandano. Quindi ammettendo l'arbitrarietà dei

⁶⁰ Si veda la traduzione italiana a cura di A. Zadro (1999).

soli significanti e l'universalità dei filtri interiori che rispecchiano l'oggetto denotato, Aristotele sembrò anticipare l'idea chomskiana di una grammatica universale con regole ben precise che riflettono pensiero e realtà.

Ma furono gli Stoici ad esplorare nuovi scenari legati al modo in cui la lingua, tramite i suoi significanti, rimanda alla realtà, come ben spiega Casetti (27-28):

[...] il meccanismo del rinvio struttura il segno in modo più nettamente tripolare che non in Aristotele: si possono cogliere tre elementi in gioco, il *semainon*, e cioè il segno vero e proprio ma come pura entità fisica (diremo meglio: il segnale), il *semainomenon*, e cioè ciò che è detto dal segno e che non rappresenta un'entità fisica (potremmo dire: il senso) e infine il *pragma*, l'oggetto cui il segno si riferisce e che è un'entità fisica o un evento o un'azione.

Tale modello tripartito gettò le basi per studi linguistici e semiotici che verranno successivamente ripresi, all'inizio del 1900, da Ogden e Richards (1923), come descritto nel precedente capitolo.

Oltre al già citato Locke che si occupò della dottrina dei segni nel terzo libro di *An essay concerning human understanding* (1690), si interessò dell'argomento anche Johann H. Lambert che dedicò una sezione del suo *Neues Organon* del 1764 alla semiotica.

In Locke è ribadita la tripartizione del segno visto da un lato come rapporto del tutto arbitrario tra suono e idea, e dall'altro, strettamente collegato all'esperienza individuale e quindi meno rilevante ai fini teorici, tra idea e cosa.

Per Locke le parole servono a comunicare le idee che stanno nella mente di tutti i parlanti e ne costituiscono il segno veicolare comune.

Lambert andò oltre il segno verbale e si spinse ad analizzare altri codici (gestuale, iconico, musicale, ecc.) dei quali sottolineò l'importanza comunicativa e, per questo, può essere considerato un precursore della semiotica attuale. Di lui dice Casetti (35): «c'è da notare solo come la percezione di un dominio più vasto della lingua scritta o parlata porti già alla formulazione da una parte di sottomodelli di segni specifici, dall'altra di una tipologia sempre più complessa».

All'inizio del secolo scorso De Saussure aveva concepito la lingua come un fenomeno multiforme e complesso, da analizzare in parallelo con altri sistemi di segni che favoriscono l'interazione. Come ci dice Barthes (1966: 13-15), Ferdinand De Saussure, nel *Cours de linguistique générale*,

[...] postulava l'esistenza di una scienza generale dei segni, o *Semiologia*, di cui la linguistica sarebbe solo una parte. In prospettiva, la semiologia ha quindi per oggetto tutti i sistemi di segni, quali che possano essere le sostanze e i limiti di questi sistemi: le immagini, i gesti, i suoni melodici, gli oggetti e i complessi di queste sostanze – rintracciabili in riti, protocolli o spettacoli- costituiscono se non dei “linguaggi”, per lo meno dei sistemi di significazione.

In ambito francese, sulla falsariga saussuriana, si optò per il termine semiologia anziché semiotica.

Contrariamente a De Saussure, Barthes considerò la semiologia una scienza translinguistica. Egli riteneva, infatti, che nessun sistema di segni potesse essere autonomo rispetto al linguaggio, poiché qualsiasi segno è classificato come nome e la nomenclatura filtra tutti i significati.

Barthes (15) chiarisce ancora:

Si deve insomma ammettere sin d'ora la possibilità di rovesciare, un giorno, l'affermazione di Saussure: la linguistica non è una parte, sia pure privilegiata, della scienza generale dei segni, ma viceversa la semiologia è una parte della linguistica: e precisamente quella parte che ha per oggetto le *grandi unità significanti* del discorso.

In concomitanza con lo sviluppo della linguistica testuale, anche la semiotica attenzionò gli enunciati più che i singoli segni – verbali e non – concludendo che pure il funzionamento delle unità di altri codici – come ad esempio le comunicazioni visuali, proprio come la frase – si basa su sequenze e si sviluppa in maniera sintagmatica.

Si procedette sempre più verso uno studio onnicomprensivo dei segni; nel suo *Trattato* (1975), Umberto Eco identifica l'oggetto della semiotica con tutto ciò che si configura come segno e che sta a posto di un'immensa varietà di oggetti ed eventi appartenenti alla cultura, persino quando un segno sta in luogo di un qualcosa che non esiste ontologicamente.⁶¹ Eco (116) afferma ancora: «esiste un'interazione assai stretta, e a più direzioni, tra la visione del mondo, il modo in cui una cultura pertinentizza le proprie unità semiotiche e il sistema dei significati che le nominano e le interpretano».

Ma procediamo con ordine, partendo dall'inizio del secolo scorso, quando i primi impulsi ad uno studio semiotico più sistematico vennero dati, oltre che da Ferdinand De Saussure, dal filosofo americano Charles Sandes Peirce.

⁶¹ Per approfondimenti sulla “teoria della menzogna”, si veda Eco (1975).

4.3 Gli esordi della semiotica linguistica: De Saussure e Peirce

Abbiamo accennato sopra, a grandi linee, all'apporto del linguista svizzero, nell'ambito di una nascente scienza semiotica che egli "concepisce" come studio delle leggi che regolano i segni e il loro utilizzo comunicativo nella società.

De Saussure considerava la linguistica come un aspetto parziale della scienza dei segni che invece li ingloba tutti, anche quelli di diversa tipologia rispetto alle parole: immagini, gesti, suoni, singoli o combinati con il linguaggio verbale, creano dei particolari sistemi di significazione e comunicazione.

Tuttavia, il codice linguistico, essendo il più diffuso e il più funzionale, è talmente preminente che potrebbe costituire il modello semiotico generale, poiché non c'è significato che non possa essere espresso, a suo dire, attraverso le parole.

In tal modo, nonostante la linguistica sia vista come un sistema particolare, il suo ruolo assume a *sistema modellizzante primario*, influenzando buona parte degli studi successivi.

La considerazione saussuriana che significante e significato siano due facce della stessa medaglia, o meglio che il segno sia un'*entità psichica bifronte*, pose una distanza col referenzialismo che identificava il significato con l'oggetto reale. Il segno linguistico diventava e rimaneva elemento interno al sistema. Come afferma Casetti (1977: 91):

Saussure comincia con il liberarsi da una visione del segno come rapporto diretto tra nome e cosa: la lingua non è nomenclatura, e cioè una lista di termini corrispondenti ad altrettante realtà; né l'attività linguistica consiste nell'apporre dei nomi, convenzionali e variabili da comunità a comunità, a degli oggetti già definiti una volta per tutti.

Immagine acustica e concetto insieme costituiscono il segno che si colloca a livello psichico; in tale definizione saussuriana, si sancisce l'inscindibilità dei due termini nonostante essi siano di natura diversa tra loro: il suono è infatti un elemento fisiologico mentre il concetto è psicologico.

Ci dice ancora Casetti (92): «è nella misura in cui fanno parte di una 'entità psichica' che il concetto e l'immagine acustica – resi così in qualche modo omogenei – si associano strettamente».

Pur nella sostituzione terminologica di *immagine acustica* con *significante* e di *concetto* con *significato*, si sottolinea la reciprocità del rapporto esistente nella struttura

interna del *segno*. Il legame che unisce il significante al significato, cioè il segno linguistico, è arbitrario in quanto l'idea che esprime non ha nulla a che fare coi suoni che la riproducono. Ciò è dimostrato dall'esistenza di più lingue e dalle differenze tra queste.

De Saussure (1979: 86) ci fa l'esempio del termine sorella, la cui idea nulla ha a che fare con la sequenza dei suoni *s o r* corrispondente al suo significante in francese.

L'arbitrarietà all'interno del segno è reciproca nel rapporto tra significante e significato, rapporto che è immotivato; tuttavia tale relazione entra nel sistema linguistico e diviene un suo elemento fisso che il parlante usa per codificare e decodificare sulla base di una convenzione.

Oltre all'arbitrarietà il segno linguistico ha un'altra caratteristica: la linearità.

Il significante è una catena sonora che si sviluppa nel tempo e si estende in maniera unidimensionale: si tratta di una linea sulla quale si collocano in opposizione i vari elementi che si susseguono. Se il tutto si traduce a livello grafico, la successione è spaziale mentre a livello uditivo è temporale. Ciò distingue i significanti acustici da quelli visivi – ad esempio segnaletiche varie – i cui elementi si possono invece presentare simultaneamente su più dimensioni.

In pratica, analizzando i rapporti sintagmatici del linguaggio possiamo notare che, se è vero che i significanti acustici si succedono sulla linea del tempo e i significanti visivi si dispongono sulla linea dello spazio, tuttavia, nel caso della fumettistica, del cinema o del teatro, li ritroviamo insieme su entrambe le linee; essi, in tal modo, si relazionano “in praesentia” concatenandosi e integrandosi; allo stesso tempo, si opera un'associazione mentale, “in absentia”, tra segni simili che si sarebbero potuti utilizzare nel discorso in maniera interscambiabile, seppur la scelta sia caduta alla fine su uno solo tra questi.

Sul modello di segno linguistico interviene ancora Casetti (1977: 95-96):

In che senso allora è lecito estendere il modello di segno linguistico fino a portarlo a ricoprire l'intera nozione di segno? È possibile uscire dal problema in varie maniere. Innanzitutto, si può relativizzare l'idea di linearità, dimostrando (come hanno fatto le ricerche della fonologia a partire dalla scuola di Praga) che anche il fonema, e cioè l'unità in cui può essere suddiviso il significante fonico, è rappresentabile come una combinazione simultanea di tratti (detti distintivi); in altre parole, anche il significante acustico si presenta, oltre che come successione di ‘blocchi’ unitari, come una ‘fusione’ di fattori e di elementi costitutivi. Reciprocamente ricordiamo che – secondo numerose ricerche di psicologia della percezione – anche la percezione di certi significanti visivi, ad esempio di un quadro, comporta una certa linearità: essa non si risolve in quella che si può chiamare ‘colpo d'occhio’ ma mobilita un percorso dello sguardo sulla superficie del dipinto.[...] tornando al principio di linearità, si potrà dire

allora che esso è generalizzabile nella misura in cui appare come conseguenza dei rapporti sintagmatici che garantiscono uno svolgimento ad ogni discorso, o come il risultato del processo di concatenazione dei segni; e parallelamente – visto che il sintagma e il sistema agiscono ‘in coppia’ – come l’altra faccia del fatto che il significante è discreto, e cioè è segmentabile in frammenti discontinui ciascuno dei quali è un’unità insostituibile sulla base di un rapporto paradigmatico con altre unità.

In conclusione, nella concezione saussuriana, il segno è un’entità non materiale, autonoma rispetto alla cosa relata e, come tale, s’inserisce nel sistema linguistico; pertanto la realtà a cui il segno si riferisce non rientra nel campo della semiotica: la realtà a cui la parola rimanda, esiste a prescindere dal fatto che se ne parli o meno.

Così come il significato non coincide con l’oggetto, nemmeno il significante, come immagine acustica, coincide col suono acustico in senso fisico bensì ne è l’immagine che sta al posto della realtà assente e a tale assenza supplisce.

In apparente contrapposizione alla concezione saussuriana, Peirce considerava la realtà a cui il segno rimanda come una sua componente intrinseca.⁶²

Si ritorna alla tradizione stoica di struttura tripartita del segno, cui si è accennato sopra, seppur l’*oggetto immediato*, che rientra nel contenuto, fa in un certo senso da filtro all’*oggetto dinamico* che sta nella realtà extrasegnica.

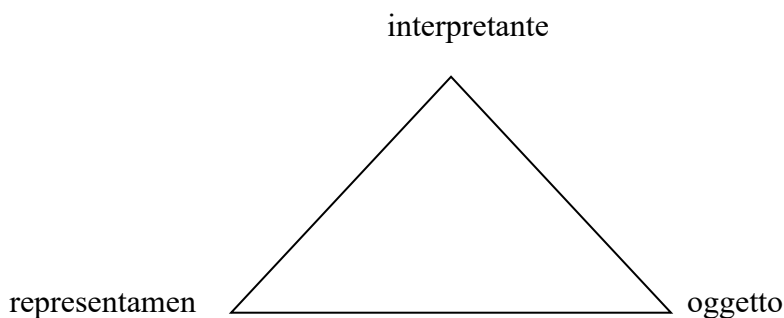


Fig.7 Triangolo secondo Peirce (Eco, 1975: 88)

In pratica l’oggetto reale è sempre percepito in maniera soggettiva, come interpretazione che collega e fa da mediazione tra segno e realtà extrasegnica.

A ben guardare, per Peirce, questo ruolo della realtà referenziale all’interno del segno linguistico, è sfumato; l’oggetto reale è concepito come elemento extrasemiotico che

⁶² Per approfondimenti sugli studi di Peirce, si rimanda ai *Collected Papers* (1931-58).

tuttavia acquista una sua pertinenza solo quando diventa accessibile all'interno del segno stesso.

Non possiamo quindi riscontrare un vero e proprio conflitto rispetto alle concezioni saussuriane e per questo, come si diceva sopra, tale contrapposizione è più apparente che sostanziale.

Come affermato dallo stesso Jakobson (1966: 19-21):

Peirce [...] deve essere considerato come un autentico e intrepido precursore della linguistica strutturale. Come egli diceva, il segno – e in particolare il segno linguistico – per essere compreso, non solo esige che due protagonisti partecipino all'atto linguistico, ma ha bisogno inoltre di un interpretante. Secondo Peirce la funzione di questo è assoluta da un altro segno, o da un complesso di segni, occorrenti con un segno dato o in sostituzione di quello.

Il segno, grazie all'elemento interpretante che fa da filtro con la realtà, non va considerato come semplice rappresentazione di un oggetto in quanto, legandosi ad altri segni, nell'ambito del sistema semiotico, può rimandare implicitamente ad altro. Sulla scia di questa semiosi illimitata, si determina l'entrata in crisi del segno stesso che assume caratteristiche d'instabilità e di dipendenza, indebolendosi come entità autonoma ed isolata.

Eco (1975: 73-75) riprende e approfondisce il concetto di funzione segnica di Hjelmslev (1943) in questi termini:

Si ha funzione segnica quando un'espressione è correlata a un contenuto, ed entrambi gli elementi correlati diventano *funtivi* della correlazione. [...]. Ogni qualvolta si dà correlazione di questo tipo, riconosciuta da una società umana, si ha segno. [...]. Una funzione segnica si realizza quando due funtivi (espressione e contenuto) entrano in mutua correlazione: ma lo stesso funtivo può anche entrare in correlazione con altri elementi, diventando così un funtivo diverso che dà origine a un'altra funzione segnica. [...]. Si potrebbe addirittura dire che non è corretto asserire che un codice organizza segni; un codice provvederebbe le regole per *generare* segni come occorrenze concrete nel corso dell'interazione comunicativa.

4.4 Dal formalismo al funzionalismo

La psicologia comportamentista americana e la linguistica strutturalista sganciavano totalmente il significato dal simbolo segnico.

Il senso delle parole non era neppure visto come immagine mentale inglobata nel segno, ma semplicemente come stimolo che resta semplice materiale fonetico e non, come affermava De Saussure, unione di significante e significato: il sistema nervoso in pratica reagisce ai simboli segnici della lingua, cioè alle parole che non contengono un senso proprio.

L'analisi formalistica delle forme linguistiche astratte sganciate dall'esperienza che il parlante ne fa secondo le circostanze in cui avviene la comunicazione, non teneva però in considerazione la vera natura di queste stesse forme che assumono senso solo se associate a funzioni comunicative.

Così il formalismo iniziò a cedere il passo al funzionalismo e dal binomio indissolubile di strutturalismo e semiotica si passò, via via, ad altri accostamenti.

4.5 Verso la crisi del segno linguistico: semiotica comunicativa

Secondo la tripartizione di Morris (1938), sono tre le branche di specializzazione che guidano la ricerca semiotica: la sintattica, riguardante la combinazione dei segni per la costruzione di frasi e che si interessa dei rapporti intersegnici, la semantica che interpreta i segni sia in rapporto al referente (estensione), sia in rapporto all'organizzazione dei loro significati (intensione), la pragmatica che si interessa all'uso concreto dei segni e quindi al rapporto di questi con chi li utilizza e se ne fa interprete. Tuttavia, i confini tra i vari settori sono alquanto labili e i risultati delle ricerche specifiche – significazione, produzione e comunicazione – si incrociano per dar conto di una problematica molto complessa e variegata quale appunto quella relativa al segno, alla sua nozione, alla sua organizzazione e al suo utilizzo.

Va da sé che la semiotica della significazione che analizza il rapporto tra segnale e senso, anche di là dall'intenzionalità comunicativa, costituisce un presupposto necessario alla comunicazione seppur non sia vero il contrario.

Per citare Eco (1975: 20):

[...] la semiotica studia tutti i processi culturali come *processi di comunicazione*. E tuttavia ciascuno di tali processi sembra sussistere solo perché al di sotto di essi si stabilisce un *sistema di significazione*. [...] Un sistema di significazione è [...] un *costrutto semiotico autonomo* che possiede modalità d'esistenza del tutto astratte, indipendenti da ogni possibile atto di comunicazione che le attualizzi. Al contrario (eccetto che per i semplici processi di stimolazione) *ogni processo di comunicazione*

tra esseri umani – o tra ogni altro tipo di apparato ‘intelligente’, sia meccanico che biologico – *presuppone un sistema di significazione come propria condizione necessaria*. È dunque possibile (anche se non del tutto desiderabile) stabilire una semiotica della significazione che sia indipendente da una semiotica della comunicazione; ma è impossibile stabilire una semiotica della comunicazione indipendentemente da una semiotica della significazione.

Riguardo alla semiotica della produzione, come fa notare Casetti (1977: 73-88), il problema è stato trattato sotto vari profili.

A livello speculativo, se ne interessarono filosofi e studiosi come Rossi-Landi (1968, 1972), Derrida (1967) e Kristeva (1969).

I ricercatori francesi che, negli anni Sessanta, facevano capo alla rivista “Tel Quel” (1968), lo analizzarono addirittura in rapporto alle teorie economiche di valore d’uso e di scambio.

Umberto Eco lo ricondusse dentro un binario più empirico: nell’indagare sulla produzione dei segni, egli si soffermò più che altro sulla fatica, sul tempo e sull’energia che sta dietro l’esecuzione di un atto linguistico e accostò anche questa analisi alla dinamicità dell’interscambio comunicativo. Nel suo *Trattato* (1975) Eco ridà unicità all’indagine sul segno creando undici categorie concernenti il processo di produzione segnica che, attraverso un lavoro di manipolazione dei significanti, correlazione col contenuto e connessione tra segno e realtà, sfocia nel discorso in atto.

In realtà la maggior parte degli studiosi, occupandosi di produzione o significazione, si è sempre imbattuta nella comunicazione.

Lo studioso Keir Elam (1988: 9), che si occupa nello specifico di semiotica teatrale, osserva:

La semiotica può essere meglio definita come una scienza rivolta allo studio della produzione di significato nella società. Come tale, riguarda allo stesso modo il processo di *significazione* e quello di *comunicazione*, cioè i mezzi con cui i significati vengono generati e scambiati. I suoi oggetti sono così, allo stesso tempo, i diversi sistemi segnici, i codici operanti nella società, i messaggi e i testi concreti prodotti di conseguenza.

È proprio questo l’aspetto che più interessa trattare per i nostri obiettivi e che, anche nelle analisi semiotiche, è andato di pari passo con la linguistica testuale e con la pragmatica.

La lingua, come insieme di segni formali, si manifesta proprio nell’interscambio comunicativo tra soggetti, con una sua funzionalità: la lingua è discorso.

A tal proposito non possiamo non riferirci ancora a Buysens (1943, 1967) che approfondì lo studio dei processi comunicativi, dell'intenzionalità e delle modalità che stanno nel sèma e si concretizzano nell'atto semico col supporto di tutte le condizioni materiali che intervengono nell'*atto del discorrere*; ciò lo portò a distinguere nettamente tra indizio e atto comunicativo: tutti quei segni che, pur significando, non comunicano, furono da lui esclusi dall'indagine semiotica i cui fenomeni sono classificati empiricamente.

Anche per Martinet (1961) la comunicazione è oggetto primario d'indagine; egli individuò nella pertinenza il ponte tra semiotica e comunicazione; gli elementi *pertinenti* sono quelli che hanno la funzione essenziale di coprire un *gap* di informazione e pertanto sono gli unici funzionali ai fini comunicativi. La pertinenza come *funzione* regola il sistema linguistico e si può considerare valida per tutti gli altri sistemi segnici inquadrati in tale prospettiva. Ci dice Casetti (1977: 52-53):

Martinet dunque sembra chiarire molto bene certe premesse teoriche dell'interesse della semiotica per il fatto comunicativo: da una parte il concetto di pertinenza 'regola' i rapporti tra il fenomeno osservato e la sua descrizione scientifica (di nuovo, c'è da definire un oggetto all'indagine), dall'altra il concetto di funzione, nei suoi collegamenti con l'intenzionalità, l'informazione, ecc, afferma qual è il carattere principale del linguaggio nella sua vita 'concreta'.[...] Del resto è proprio in questa 'prospettiva funzionale' che Martinet può enunciare alcune leggi che, valide per il linguaggio verbale, possono ritenersi estensibili a tutti i sistemi semiotici.

Abbiamo già avuto modo di accennare al contributo di Jakobson⁶³ per quanto concerne la concezione funzionale del linguaggio; ne proponiamo qui lo schema⁶⁴ che rappresenta tutti i fattori che entrano a far parte della comunicazione:



⁶³ L'aspetto funzionale del linguaggio ai fini comunicativi fu trattato in maniera approfondita da Jakobson (1966) nel noto saggio *Linguistica e Poetica*.

⁶⁴ Riguardo alle funzioni linguistiche, si veda Jakobson (1966: 185-192).

Da ciascuno di questi fattori scaturiscono le sei funzioni linguistiche: dal contesto la funzione *referenziale*, dall'emittente la funzione *espressiva*, dal destinatario la funzione *conativa*, dal contatto la funzione *fatica*, dal codice la funzione *metalinguistica* e dal messaggio la funzione *poetica*.

Fa osservare ancora Casetti (54-55):

[...] quello che ci importa sottolineare è come Jakobson, da una schematizzazione del processo comunicativo arrivi a delineare alcune condizioni particolari dell'atto di parola; meglio, come la struttura della comunicazione 'orienti' l'atto comunicativo stesso. Dunque, l'attenzione ad una data 'zona' semiotica determina anche un certo percorso dell'indagine.

Uno dei maggiori esponenti della semiotica della comunicazione fu Prieto che approfondì l'aspetto pragmatico legato all'uso dei segni.

La comunicazione per Prieto (1966) stava alla base della simbolicità linguistica, fatta di *segnali*, cioè indizi intenzionali che l'emittente concretizza in atti comunicativi per dare informazioni al ricevente e per stabilire, grazie al *sensò*, un rapporto sociale.

Egli sostenne che il segno, in quanto elemento indicale, assolve ad una funzione comunicativa proprio perché fornisce l'*indicazione* al destinatario; l'*indicazione* è ciò che collega l'*indizio*, che sta a livello di significante, col *fatto*, che sta a livello di significato.

L'inquadramento in ambito pragmatico è chiarito dalla volontarietà e intenzionalità che caratterizza l'*indizio* e che consente all'emittente che lo impiega di influenzare il ricevente il quale, a sua volta, attualizza il messaggio comprendendolo in maniera corretta, congruente con l'intenzione originaria, grazie al supporto dei molteplici fattori di contesto.

Per dirla con Eco (1975: 44), la semiotica, lungi dal configurarsi come pura teoria astratta, rappresenta invece «lo studio di fenomeni sociali soggetti a mutamenti e ristrutturazioni».

CAPITOLO QUINTO

5 La semiotica teatrale

5.1 L'oggetto di studio della semiotica teatrale: Testo Spettacolare (TS) e Testo Drammatico (TD)

La semiotica teatrale ha a che fare con due differenti tipi di testo, uno prodotto dagli attori nel teatro e che si realizza come spettacolo e un altro composto dagli autori per il teatro, vale a dire il testo drammatico scritto.

Questi due tipi di testo possono ricollegarsi alla distinzione tra teatro e dramma che Elam (1988: 10-11) riporta come segue:

«Teatro» si riferisce al complesso fenomeno associato alla transazione attore-pubblico: cioè alla produzione e comunicazione di senso nella *performance* stessa e ai sistemi che vi soggiacciono. Per «dramma», invece, si intende quella modalità di *fiction* destinata alla rappresentazione scenica e costruita secondo particolari convenzioni («drammatiche»). [...] Legata a questo, si determina una distinzione riguardo al vero oggetto delle fatiche del semiologo in quest'area: cioè i tipi di *testo* che egli deve prendere come *corpus* analitico. [...] Questi due potenziali fuochi dell'attenzione semiotica saranno indicati rispettivamente come *testo spettacolare*, o teatrale, e *testo drammatico*, o scritto.

La critica letteraria ha per lo più riscontrato nel testo scritto dei vincoli rispetto alla potenziale messa in scena, a partire dalle battute fino all'indicazione dei movimenti, della gestualità, della scenografia, ecc. Tuttavia, come osserva De Marinis (1992), se è vero che un drammaturgo può indicare un'ipotesi di messa in scena virtuale che si configura come un *metatesto a priori*, esistono opere letterarie che hanno tratto spunto dalla ricchezza di codici e di elementi paralinguistici di una messa in scena reale precedente. In entrambi i casi, comunque, la semplice descrizione linguistica non può mai essere esaustiva.

Pertanto, come sostiene Elam (1988: 217-218):

[...] la *performance* o una *performance* «modello», [...] pone dei vincoli al testo drammatico [...] radicalmente condizionato dalla sua rappresentabilità. Il testo scritto, in altre parole, è determinato dal suo stesso bisogno di una contestualizzazione scenica, e indica sempre il proprio legame con le condizioni fisiche della *performance*, soprattutto con il corpo dell'attore e con la sua capacità di materializzare il discorso all'interno dello spazio della scena.

Si tratta quindi di un rapporto di interdipendenza in base al quale i due testi si vincolano e svincolano reciprocamente.

Chiarisce ancora Elam (218): «Ogni *performance* è, solo fino ad un certo punto, vincolata alle indicazioni del testo scritto, proprio come quest'ultimo di solito non porta le tracce di nessuna *performance* reale».

La volontà di riscattare lo spettacolo dalla sua annosa condizione di sudditanza rispetto al TD ha portato De Marinis (1992) ad indagare sul TS analizzandolo sotto uno specifico aspetto tra i tanti che lo caratterizzano – poichè sarebbe impossibile esaminarli *in toto* – ovvero quello testuale. Egli argomenta ampiamente sul TS che, sotto il profilo semiotico, non solo integra vari codici ma ingloba, a sua volta, elementi intertestuali molto peculiari. Infatti, egli osserva che:

[...] per il teatro, si può parlare di una intertestualità *plurima* (o *multidimensionale*), nel senso che, in uno spettacolo teatrale, grazie alla molteplicità e alla eterogeneità dei testi parziali che lo compongono, si possono rinvenire citazioni e riferimenti (volontari o involontari) riguardanti i testi estetici più diversi (oltre che, ovviamente, testi culturali non estetici): uno o più TTPP⁶⁵ di un altro spettacolo (scenografia, costumi, musiche, gestualità, ecc.), testi pittorici, opere musicali, testi letterari, opere scultoree o architettoniche (151).

Per comodità investigativa l'analisi del TS si scinde in analisi co-testuale e analisi con-testuale.

De Marinis (12) riporta così tale differenza:

- 1) “L'*analisi cotestuale* si occupa delle regolarità “interne” del TS, delle sue proprietà materiali e formali (eterogeneità espressiva, pluricodicità, durata effimera, non ripetibilità, ecc.) e dei suoi livelli di struttura (codici, sottocodici, strutture testuali).
- 2) L'*analisi contestuale* si occupa degli aspetti “esterni” del TS, a loro volta distinguibili in: a) *contesto culturale*, riguardante i rapporti che si possono istituire fra il testo in questione (o un suo componente: testo parziale) e altri testi, spettacolari e non, della stessa sincronia culturale; b) *contesto spettacolare*, rappresentato dalle situazioni pragmatiche in cui il TS ricorre, e cioè dalle sue circostanze di enunciazione e di ricezione, ivi comprese le varie fasi genetiche (prove, ecc.), e tutte le altre attività teatrali che circondano, e fondano, il momento spettacolare.

⁶⁵ Con la definizione TTPP, ovvero *testi parziali*, De Marinis (1992: 95) si riferisce ai microtesti che, all'interno del TS o macrotesto, costituiscono dei livelli contraddistinti da un'unica materia dell'espressione. I testi estetici sono quelli riferiti alle varie arti, mentre i testi non estetici o culturali, riguardano i comportamenti quotidiani all'interno di un contesto culturale che viene definito Testo Generale (TG). Per approfondimenti, si veda De Marinis, (1992: 142-144).

La presenza simultanea di molteplici codici nel teatro rende necessario non solo esaminarne singolarmente le caratteristiche, ma anche indagarne le interconnessioni che contribuiscono all'unitarietà semantica generale.

Come può allora la semiotica prendere ad oggetto il TS, visti i numerosi fattori cotestuali e contestuali che lo peculiarizzano in maniera sempre diversa?

De Marinis (61) sostiene che, rispetto allo spettacolo materiale *hic et nunc*, esso deve essere inteso come «oggetto teorico [...] fatto teatrale considerato secondo una pertinenza semiotico-testuale, assunto e “costruito” come TS all'interno dei paradigmi di una semiotica del testo».

La ricerca può investigare quindi solo l'aspetto testuale di una *performance* spettacolare che, di per sé, è assente e indisponibile.

Oggi la tecnologia consente di sopperire a tale assenza grazie alla registrazione audio-visiva dello spettacolo che facilita il compito degli studiosi; ci si rifà anche ad altre forme di documentazione come servizi fotografici, articoli giornalistici, interviste, note di regia, ecc., che permettono una trascrizione delle varie componenti.

Oggetto di analisi diventa allora la trascrizione. È certamente possibile una trascrizione grafica delle parti linguistiche come pronunciate nello spettacolo, con inevitabile sacrificio dei tratti prosodici, ma, in tal caso, come fare per gli aspetti paralinguistici?

Le stesse didascalie, che nel TD forniscono istruzioni, non potranno mai corrispondere a quanto di volta in volta è riprodotto sulla scena ad opera del regista e degli attori. Sono state tentate trascrizioni simboliche, integrazioni agli elementi verbali con mappe, grafici, spartiti e altro ma ovviamente nulla riesce a sostituire la visione diretta né a ricostruire la totalità dello spettacolo che presuppone una fruizione a più livelli sensoriali contestuali, corrispondenti a differenti canali percettivi, principalmente vista e udito.

Più difficile il lavoro di analisi quando si tratta di spettacoli antichi per i quali non è possibile la visione/revisione a livello audiovisivo né l'accesso a quel tipo di documentazione diretta cui si è accennato sopra. In tal caso è necessaria una ricostruzione facendo ricorso da un lato all'intertestualità, vale a dire ad altri testi coevi che costituiscono una documentazione indiretta, e dall'altro alla contestualizzazione nel periodo di riferimento, attingendo a notizie storiche relative a scenografie, costumi tipici, elementi

architettonici e pittorici, modalità di rappresentazione e di interazione tra attori e pubblico e così via. In pratica ciò dimostra che un TD non potrà mai contenere al suo interno un TS.

Trifone (2019: 13) parla di «duplicità dei mittenti» nel teatro, ovvero «l'autore che compone il testo e l'attore che lo rappresenta. Si tratta evidentemente di modalità diverse di “fare cose con le parole”, tanto che la lingua latina le distingueva ricorrendo alla coppia di verbi *facere* e *agere*...»

Difatti, se il punto di partenza del testo drammatico letterario è la parola, non si può dire lo stesso della *performance*.

Sempre Trifone (2019: 13-14) afferma che quindi:

[...] è possibile *facere* ma non *agere* qualcosa, come accade all'autore che *facit* e non *agit* un testo, lo compone ma non lo rappresenta; al contrario, l'attore *agit* ma non *facit* il testo, lo rappresenta ma non lo compone. Alcuni drammaturghi, consapevoli che le loro opere scritte sarebbero state “agite”, ovvero eseguite oralmente sulla scena, le hanno dotate per questo motivo di una stilizzazione del parlato non priva di una sua efficacia, sebbene ispirata, soprattutto in passato, alla tradizione della letteratura comica piuttosto che all'uso linguistico reale. Parallelamente, le varie realizzazioni teatrali di quelle opere, pur attingendo ai rispettivi testi preordinati, hanno permesso agli attori di aggiungere elementi fonico-acustici e mimico-gestuali da cui è scaturito qualcosa di nuovo e diverso: un'intonazione o un ammiccamento, una risata o un sospiro possono mutare sensibilmente la forza illocutoria o valore comunicativo di una battuta, incidendo anche sul senso – letterale, estensivo, eufemistico, ironico – delle parole usate.

Alsina⁶⁶ (2017: 72), riflettendo sul metodo delle azioni fisiche per costruire le situazioni teatrali, così si esprime riguardo alle parole in scena:

Le parole pronunciate dai personaggi funzionano come una cornice, come una circostanza data in più. Però non definiscono la specificità del lavoro dell'attore, il quale arriverà a recitare il testo scritto come conseguenza della costruzione di una situazione che non possiede solo la parola come elemento del comportamento ma anche l'azione, i conflitti, l'ambiente ecc. È questo che deve costruire un attore. Costruisce il *contesto* che provoca il testo detto in scena, impregnato della condotta conflittuale dei personaggi. Per questo un attore non si chiama “oratore” o “dicitore”. È un attore: compie azioni.

L'indagine investigativa deve in ogni caso superare la materialità contingente e la singolarità di ciascuna *performance* per passare dal piano concreto al piano formale.

⁶⁶ L'argentino Carlos María Alsina, oltre ad essere autore e attore di teatro, è un esperto di pedagogia teatrale e un insegnante di recitazione. Egli ha utilizzato, partendo dall'ultimo Stanislavskij, il metodo delle azioni fisiche come punto di partenza del laboratorio attoriale. Per maggiori approfondimenti, si veda Alsina (2017).

Per questo l'oggetto teorico principe resta la struttura testuale dello spettacolo, cioè l'insieme dei vari codici interrelazionati in maniera coerente per garantirne l'intelligibilità e consentire un'analisi sistematica di come i molteplici segni generino significati e si traducano in atti comunicativi. Una siffatta analisi consente in sostanza di estrapolare le regole generiche indispensabili per il funzionamento del TS a livello di produzione, di significazione e di comunicazione.

Se la semiotica è stata ampiamente feconda nel campo letterario poetico e narrativo, specialmente nella seconda metà del secolo scorso, «teatro e dramma hanno ricevuto assai meno attenzione, nonostante la peculiare ricchezza della comunicazione teatrale quale potenziale area di investigazione semiotica» (Elam, 1988: 10).

Oltre alla scarsa attenzione, la ricerca non si è mossa sempre uniformemente: i due tipi di testo succitati sono stati indagati a volte separatamente, altre volte in rapporto reciproco.

Cercheremo di seguito di delineare lo sviluppo abbastanza recente di questa scienza che vide i suoi esordi grazie ai formalisti cecoslovacchi degli anni Trenta, in concomitanza con lo studio, per lo più fonetico e fonologico, del segno linguistico.

5.2 Gli esordi della semiotica teatrale: i formalisti

Nel 1931, nell'ambito della scuola di Praga, partì un'analisi scientifica del teatro e del dramma, con la pubblicazione di due importanti opere: *Estetika dramatického umění*,⁶⁷ di Otakar Zich e *Pokus o strukturni robor jepckého zjeum*,⁶⁸ di Jan Mukařovský.

L'opera di Zich fu pionieristica per quanto concerne lo studio dell'interdipendenza tra sistemi differenti nella struttura globale della rappresentazione teatrale: infatti, secondo l'autore, non vi è un sistema predominante – se non temporaneamente – bensì una relazione interna tra i vari codici visti come funzionali alla totalità dell'opera e a ciò che la stessa vuole significare e comunicare.

Il testo scritto non è inteso quindi come prevalente rispetto alla *performance* che, in tal caso, ne verrebbe subordinata, ma è visto come uno tra i molteplici sistemi segnifici che caratterizzano il teatro.

⁶⁷ *Estetica dell'arte del dramma*.

⁶⁸ Si veda la traduzione italiana *Tentativo di analisi del fenomeno dell'attore*, Mukařovský (1973).

Diversamente da lui, Mukařovský portò avanti una vera e propria analisi strutturale, con classificazioni specifiche – come ad esempio i segni appartenenti alla gestualità e alla mimica di Charlie Chaplin– e segnò decisamente l'avvio di una semiotica del teatro in senso stretto. Tutta l'opera teatrale è definita dallo studioso un macrosegno che si scompone in unità più piccole da analizzare. In parallelo con lo strutturalismo linguistico e sulla scia del binomio significante e significato, così come identificato da De Saussure (1916), Mukařovský individuò l'opera d'arte come unità semiotica (macrosegno) costituita da *significante*, cioè insieme dei suoi elementi materiali,⁶⁹ e *significato*, inteso come effetto prodotto nella coscienza collettiva dello spettatore il quale assume già un suo ruolo come ricettore attivo e non passivo.

Gli strutturalisti praguesi lavorarono con rigore per circa due decenni, indagando su tutte le forme segniche del teatro, con riferimento allo spettacolo vero e proprio. Uno tra i principi fondamentali di questa corrente, era quello della *semiotizzazione dell'oggetto* per cui sulla scena tutto è semiosi grazie anche alle caratteristiche di mobilità, dinamismo o trasformabilità del segno: i vari oggetti in scena assumono un valore diverso rispetto alla loro reale funzione pratica e diventano rappresentativi dell'intera classe a cui appartengono piuttosto che di un referente specifico; tuttavia uno stesso segno è talmente flessibile dal punto di vista denotativo, cioè trasformabile, da assumere differenti significati a seconda del contesto, non sempre in stretto rapporto con la classe significata; in altri termini, un oggetto può essere sostituito da un altro elemento simbolico che però rinvia al significato dell'oggetto cui si sostituisce. Questa mobilità del segno è tipica, ad esempio, del teatro orientale dove simboli o movimenti convenzionali portano lo spettatore a immaginare la presenza di oggetti che materialmente sono assenti dalla scena. Laddove questi ultimi sono sostituiti da gesti o parole si ha la *transcodificazione*.

Mukařovský, analizzando la struttura della *performance* teatrale, ne evidenziò il sistema gerarchico fluido in cui l'ordine muta di continuo; così, il ruolo preminente, che in genere è impersonato dall'attore principale, viene acquisito temporaneamente da altri elementi della scena che balzano in primo piano. Il prevalere, di volta in volta, di segni diversi, attira l'attenzione del pubblico ora su questo ora su quell'altro elemento che si riveste, momentaneamente, di una soggettività semiotica che generalmente non ha, creando

⁶⁹ Si intende con elementi materiali i veicoli scenici, oggettuali e non, visto che sulla scena il non oggettuale può avere la stessa funzione semiotica dell'oggettuale perché l'oggetto, sostituito da un simbolo, rimanda allo stesso significato. Per approfondimenti, si veda Elam (1988: 16).

l'effetto desiderato. Si tratta del concetto di *aktualisace*, mutuato dallo studio del linguaggio poetico, e corrispondente allo 'straniamento', ossia quel *Verfremdungseffekt* meglio elaborato da Brecht,⁷⁰ ma già presente nel principio di *ostranenie* dei formalisti russi: in sintesi, l'attenzione dello spettatore viene spostata dal significato al segno; di conseguenza un gesto, un particolare scenografico, un effetto luce o qualsiasi altro elemento, per essere messo in rilievo, viene "estraniato" da ciò che in genere rappresenta e assume una preminenza non usuale. Ciò, non solo distrae lo spettatore da tutto il resto che passa in secondo piano ma lo rende consapevole delle operazioni semiotiche che nel teatro, come abbiamo visto, modificano, tra l'altro, le funzioni codificate degli oggetti.

5.3 Gli anni Sessanta/Settanta: la preminenza del Testo Drammatico

Per circa un ventennio non ci si occupò più della semiosi teatrale, fino alla fine degli anni Sessanta quando l'attenzione fu rivolta maggiormente al TD piuttosto che alla *performance*. Privilegiare il primo, di più semplice analisi, in quanto stabile e disponibile, significava mettere in subordine tutte le "messe in scena" reali che possono ottenersi transcodificandolo.

Il fatto che il testo scritto sia persistente e duraturo non gli conferisce il primato di componente significante unica. Se, rispetto alla *performance*, il TD sembra assumere un ruolo direttivo perché l'autore dà istruzioni su come esso debba essere messo in scena, è indubbio che tali istruzioni non possano ritenersi prescrittive, anche in considerazione del fatto che il lavoro del regista non può essere sottoposto al volere dell'autore.

Ci dice Alsina (2017: 84-85):

Il drammaturgo ha immaginato una storia e una trama. Se è conflittuale è molto probabile che il suo testo, già al momento della lettura, catturi l'interesse del lettore e del futuro attore o spettatore. Però sarà sulla scena, sul ring, che la parola diventerà atto, vita, carne e passione. Lì, attraverso il lavoro degli attori, si consumerà, si completerà, quello che il drammaturgo ha scritto. Senza il contributo indispensabile dell'attore non c'è teatralità. I conflitti immaginati o scritti dal drammaturgo possono essere molto interessanti sulla carta, ma se non si costruiscono *organicamente* sulla scena, indipendentemente dallo stile, non avranno molto interesse per lo spettatore. È l'attore che dà vita – solo durante il tempo della rappresentazione – ai personaggi che, fino a quel momento, erano astrazioni e le cui espressioni verbali sono scritte in un testo teatrale. Il copione è un oggetto letterario che eventualmente si trasformerà in un oggetto teatrale.

⁷⁰ Si veda la raccolta di saggi e scritti critici brechtiani curata da John Willet (1964).

Fino agli anni Ottanta, si restò tuttavia nei termini di una ricerca semiotica teatrale sostanzialmente legata al testo letterario, considerato come l'unico oggetto di indagine possibile rispetto alla molteplicità di effimere realizzazioni spettacolari che di volta in volta possono aver luogo.

Il testo fu visto come un'opera con un suo valore intrinseco, a prescindere dalla messa in scena e dai fattori pragmatici che caratterizzano quest'ultima in maniera sempre diversa, secondo le circostanze.

In conseguenza di ciò, la semiotica linguistica assurse a modello estensibile anche al testo teatrale scritto.

Le teorie linguistiche imperanti, in primis la grammatica generativo-trasformativa di Chomsky e le teorie cognitivistiche che si opponevano al meccanicismo dei comportamentisti, riuscirono a condizionare vari studiosi e a stabilire parallelismi con la lingua che hanno finito quasi sempre per privilegiare il codice verbale.

Ad esempio, il danese Steen Jansen (1968) concepì il testo letterario come *l'invariante* rispetto alle *varianti* costituite dalle molteplici messe in scena.

Pagnini (1970: 125) affermò a sua volta:

Il 'testo scritto' può considerarsi una specie di prima *struttura profonda*, rispetto alla struttura superficiale, o filmato sonoro. Esso contiene infatti la 'drammaticità' in senso potremmo dire schematico. Ne è ad esempio ricavabile, senza perdite, la catena dinamica, che abbiamo riconosciuta come 'dominante' della struttura drammaturgica [...].

«Anche Pagnini finisce per ribadire in modo esplicito l'assoluta priorità gerarchica del TD sullo spettacolo e la sua totale rappresentatività rispetto ad esso. Egli ricorre in proposito alle nozioni chomskiane di "struttura profonda" e "struttura superficiale"» (De Marinis, 1992: 27). Il TD era considerato in pratica come il *complesso scritturale*, vale a dire un significante invariabile di un contenuto che poi, a livello scenico, era transcodificato, cioè espresso da significanti diversi in termini di *complesso operativo*.

Sempre in quest'ottica di supremazia del testo scritto si mosse anche Brandi (1974: 222) che si servì dell'equazione secondo la quale «la rappresentazione di un dramma sta al dramma scritto come la *parole* alla lingua» e ricorse addirittura al triangolo di Ogden-Richards per ulteriori parallelismi con la semiotica linguistica: «consideriamo infatti che tra il fatto che sta alla base dell'azione scenica, il testo di questa azione, e la

rappresentazione di quel testo, intercorre lo stesso rapporto che fra referente, significato e significante» (225).

Nello stesso periodo, Kowzan, riprendendo la bipartizione significante/significato, così si esprime nel suo *Littérature et spectacle* (1975: 219):

Pour tirer de nos applications sémiologiques une conclusion encore plus générale on dira que la divergence littérature-spectacle, soit le problème des rapports entre ces deux formes différentes au point de vue de la communication et de la perception sensorielle, s'explique au niveau des signifiants, tandis que le problème de la dérivation thématique, c'est-à-dire de la convergence conceptuelle de différents ouvrages, se place, lui, au niveau des signifiés.

TD e messa in scena, in pratica, esprimerebbero lo stesso significato con significanti differenti rendendo lo spettacolo autonomo sul piano formale ma dipendente dal primo sul piano contenutistico.

De Marinis, fermamente convinto della necessità di fare dello spettacolo un oggetto di analisi semiotica indipendente, almeno sotto il profilo testuale, si discosta da tali posizioni.

5.4 La svolta degli anni Ottanta

Gli anni Ottanta hanno rappresentato una svolta negli studi semiotici; Elam (1988: 230) parla di «uno spostamento epistemologico da una semiotica orientata verso i *testi* ad una semiotica orientata verso i *processi* di produzione, di percezione e di ricezione di quei testi». Si va oltre il testo per guardare al contesto: nello specifico, lo spettacolo viene esplorato nel rapporto con le condizioni in cui si realizza e visto come enunciazione piuttosto che come enunciato.

Vista l'impossibilità da parte dello spettatore destinatario di replicare utilizzando gli stessi codici, alcuni studiosi, come Georges Mounin (1969), avevano negato al teatro la funzione comunicativa; Mounin indusse su tale asserzione restrittiva, considerando i canali comunicativi in scena come semplici indizi che provocherebbero sul pubblico un meccanismo automatico di stimolo-risposta: «ad ogni istante, su piani diversi (testo, recitazione, illuminazione, gioco di macchie colorate, costumi sul fondale, trasformazioni, ecc.) si producono stimoli: linguistici, visivi, luminosi, gestuali, plastici – appartenendo ognuno, sicuramente, a un sistema differente» (96).

Tuttavia si è ampiamente dimostrato come il teatro agisca in maniera interattiva sullo spettatore seppur non ne provochi la replicabilità lungo uno stesso canale (De Marinis, 1992).

Per tentare di spiegare la vastità e l'eterogeneità della significazione teatrale, la ricerca semiotica si è orientata verso l'aspetto semantico del messaggio e le regole della comunicazione che lo governano.

Anche in questo caso, gli studi in ambito teatrale sono andati di pari passo con l'evoluzione della linguistica che assumeva a proprio oggetto il *discorso*.

Il *discorso* è inteso come *atto di discorrere*, secondo l'accezione sempre più diffusa che Segre (1978) contrappone a quella tradizionale di *esposizione di un determinato argomento, scritto o pronunciato in pubblico*.

Le battute teatrali vengono riconsiderate alla luce della teoria degli *speech acts* e di modelli linguistici nuovi, inquadrati in ambito pragmatico. La direttrice di marcia è la stessa: andare oltre il segno isolato per proiettarsi sul testo visto nella sua interezza e all'interno del quale il soggetto organizza l'atto comunicativo e influenza intenzionalmente chi riceve il messaggio; allo stesso tempo, il soggetto entra nell'enunciato come elemento di referenzialità tramite i deittici che, nell'*atto del discorrere*, si giustificano e rimandano sempre a una situazione concreta in cui il discorso si contestualizza e senza la quale essi resterebbero vuoti: utilizzando il deittico *io*, chi parla designa sè stesso; attraverso i pronomi personali e tutti gli altri deittici si viene proiettati in un'azione che li riempie di un contenuto che altrimenti non avrebbero. (Serpieri, 1977). In pratica le parole di un testo teatrale sono performative e si organizzano come se fossero «movimenti dei personaggi in rapporto reciproco o rispetto a oggetti o a spazi della scena, secondo *relazioni deittiche, ostensive, spaziali*» (100).

Da parte dell'emittente o degli emittenti, volendo vedere più livelli che vanno dall'autore, al regista, agli attori, parte un'intenzione comunicativa finalizzata ad agire in qualche modo sui destinatari che sono chiamati ad interpretare il messaggio, al di là di ciò che si vede e si sente.

5.5 Il sistema modellizzante teatrale

Testo teatrale come discorso quindi, successione di battute, continuo presente in cui si svolge l'azione: non esiste l'intermediazione dell'autore con spiegazioni esplicite dei fatti o con giudizi che instradano in un certo qual modo l'interpretazione.

Segre (1984: 5) definisce il teatro «un sistema modellizzante secondario del tutto diverso dal testo narrativo» e fornisce la seguente comparazione grafica tra i due modelli:

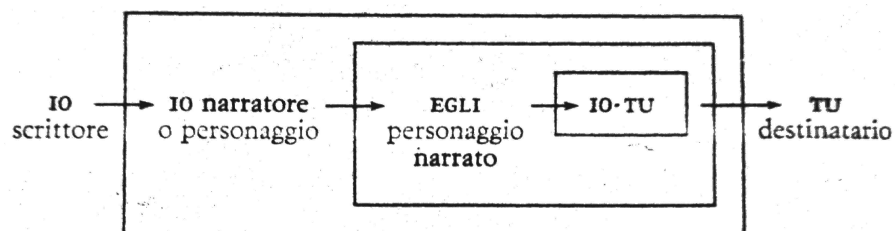


Fig.8 Modello del testo narrativo

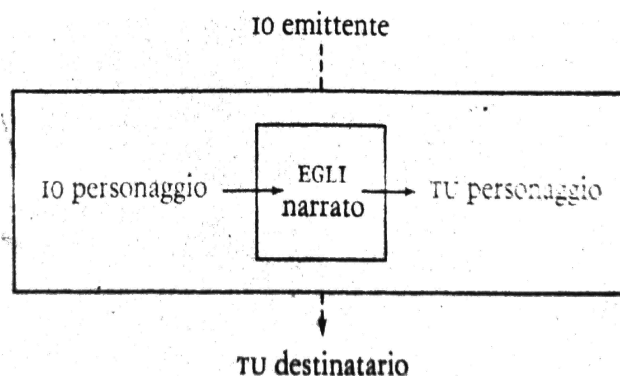


Fig.9 Modello del testo teatrale

Come si può notare nel modello di Segre, la comunicazione teatrale si sviluppa sia in senso verticale, dall'emittente al ricevente, sia in senso orizzontale, tra i personaggi.

Il testo teatrale è mimetico, differente dal testo narrativo; quest'ultimo si realizza per lo più al passato, sul piano della diegesi, con una terza persona (*Egli*) che predomina sulla prima; nella mimesi teatrale, invece, sono i soggetti in prima persona e in maniera diretta a creare il testo che si svolge sempre in un continuo presente: eventuali vicende passate rimangono implicite, inferite grazie agli intervalli o ad altri espedienti come la retrospezione (4).

Diversamente dalla narrazione, nel teatro l'emittente è occultato: tutto avviene sulla linea orizzontale, durante i dialoghi tra i personaggi, interpretati da attori in carne ed ossa, qui e ora, che parlano e agiscono facendo coincidere «il tempo del discorso col tempo dell'enunciazione» (6); le loro battute e le loro azioni si configurano come un testo che trasmette il messaggio verticalmente dall'io emittente al tu ricevente. Chiarisce ancora meglio Segre (6):

L'intersecarsi dei due circuiti comunicativi si materializza nella compresenza, durante la rappresentazione, di attori e pubblico, anche se in rapporti spaziali mutevoli attraverso il tempo; e insieme nell'atteggiamento di non dialogicità tra gli uni e gli altri, stante che il pubblico è consapevole del carattere non spontaneo delle enunciazioni che ascolta, e della loro natura di enunciato di un autore assente.

Lo spettatore, come destinatario, entra in maniera attiva nel sistema comunicativo, operando un distanziamento e ricostruendo i nessi causali e temporali non esplicitati. Per questo le enunciazioni a teatro rivestono una forte valenza performativa.

Segre (10) fa notare: «Quanto alla performatività, si può dire che essa è la traduzione discorsiva della causalità. In un'opera realizzata prevalentemente attraverso discorsi, solo i performativi dell'atto linguistico hanno il potere di produrre svolte nell'azione».

Nell'atto discorsivo inquadrato in situazione, anche tutti i segni appartenenti ad altri linguaggi non verbali assumono valore semantico intersecandosi e supportando l'atto linguistico.

Si vuole andare oltre l'inglobamento della semiotica dello spettacolo nel modello linguistico.

5.6 L'approccio pragmatico e il riscatto del TS

Lo spettacolo si svolge in ambito pragmatico in quanto enunciazione dinamica e non enunciato concluso o prodotto finito.

Abbiamo visto che la semiotica comunicativa mostra parallelismi con la linguistica del discorso.

Restringendo ancora la nostra analisi al teatro che si esplica nella messa in scena, prenderemo in considerazione il TS, come concepito e analizzato da De Marinis (1992: 170) che afferma:

[...] nell'ambito di una semiotica pragmatica del TS, il quadro teorico e la strumentazione metodologica della *speech acts theory* – troppo marcati in senso linguistico e psicologico – andranno ampliati e modificati. Occorre lavorare nella direzione di una *teoria dell'azione teatrale*, del teatro come azione (comunicativa, segnica), o meglio come intreccio complesso [...] di azioni segniche.

Nel caso del TS l'analisi semiotica si complica in quanto gli stessi codici non possono essere classificati in maniera separata rispetto alle materie espressive con le quali oltretutto non sempre si ha corrispondenza biunivoca: è innegabile che, spesso e volentieri, più codici concorrano all'interno di una stessa materia espressiva o significante. Oltretutto, come abbiamo già detto, gli elementi espressivi, nel teatro, non sempre veicolano lo stesso significato che avrebbero in ambito extrateatrale.

Intervengono poi le convenzioni teatrali, cioè le regole tecniche in base alle quali codici extraspettacolari sono trasformati in codici spettacolari tramite una sorta di accordo tacito che, sulla base di dette convenzioni, crea aspettative e determina i comportamenti dei partecipanti all'interazione teatrale.

La molteplicità di codici rimanda ad altrettanti messaggi, non sempre lineari e non sempre espressi tramite un unico canale.

L'approccio pragmatico considera tre ambiti di indagine: dal testo alla fonte, dal testo ad altri testi, dal testo al ricettore.

Lo spettacolo può certamente configurarsi come un macrotesto in cui le varie componenti si integrano in maniera coerente e compiuta e, possono a loro volta suddividersi in microtesti. De Marinis (61) ne dà la seguente definizione:

per /testo spettacolare/ deve intendersi lo spettacolo teatrale, considerato come *un insieme non ordinato (ma coerente e compiuto) di unità testuali (espressioni), di varie dimensioni, che rinviano a codici diversi, eterogenei fra loro e non tutti specifici (o, almeno, non necessariamente), e attraverso le quali si realizzano delle strategie comunicative, dipendenti anche dal contesto produttivo-ricettivo.*

La coerenza, più che essere immanente al testo, è *attribuita* dal ricevente sia a livello semantico, tramite l'individuazione del *topic*, sia a livello di struttura testuale che integra i diversi codici espressivi garantendo coesione tra le diverse componenti.

Persino la compiutezza appare abbastanza sfumata perché si superano i tradizionali demarcatori di inizio e fine spettacolo che si compie da un lato grazie agli emittenti e alle loro intenzioni comunicative, dall'altro grazie ai riceventi che ne fruiscono in maniera

soggettiva. Ci sono lavori che, ad esempio, vanno oltre la durata convenzionale; ci sono altresì comportamenti del pubblico che rendono la fruizione discontinua o, come nel caso dell'abbandono della sala, anticipano di fatto la chiusura dello spettacolo.

La messa in scena offre elementi di indagine sicuramente più accattivanti e più specifici rispetto al TD.

Lo spettacolo assurge a oggetto di analisi unitario, seppur teorico, con una sua struttura testuale peculiare che, afferma De Marinis (64), si realizza nella sua significazione proprio perché compreso e interpretato dagli spettatori e fonda la sua comunicazione sui due presupposti indicati da Kowzan (1975):

- 1) *Compresenza fisica reale di emittente e destinatario* (quest'ultimo, di norma, collettivo);
- 2) *Simultaneità di produzione e comunicazione.*

In quanto realizzato in un contesto sia culturale che situazionale, il TS rientra a pieno titolo nella pragmatica della comunicazione e si riveste di tutte le implicazioni sociali, ideologiche, morali che lo spettatore di una determinata comunità gli attribuisce.

Elam (1988: 19) afferma che

[...] nel rendere espliciti questi valori socialmente codificati, inoltre, la semiosi teatrale connota *sé stessa*, poiché il marcatore connotativo generale, "teatralità" si applica all'intera rappresentazione (il macrosegno di Mukařovský) e a tutti i suoi elementi [...] permettendo al pubblico di "mettere fra parentesi" ciò che viene loro presentato rispetto alla normale prassi sociale, e di percepire la *performance come una rete di significati*, cioè come un *testo*.

L'analisi del TS non esaurisce certo il campo non ancora del tutto definito della semiotica teatrale, tuttavia ne costituisce la componente che più interessa per comprendere quali siano i processi cognitivi che entrano in gioco. E ciò vale sia per l'interpretazione di uno spettacolo in un dato momento, che richiede la collaborazione sempre attiva del pubblico, sia per quanto concerne la dinamica comunicativa e le implicazioni culturali sottese anche in fase di produzione e messa in scena.

In fase di produzione c'è tutto un lavoro intertestuale che ingloba vecchio e nuovo, assente e presente. La tradizione è reinventata e ricreata, e in questo gioco tra conservazione e innovazione si apre il confronto con la storia che ne colma i vuoti, le lacune e le assenze.

Ma, come si è detto, il testo teatrale va visto anche in situazione comunicativa rivolta allo spettatore che, di volta in volta lo interpreta e, recependolo, lo realizza.

Risulta inoltre difficile parlare di semiotica del teatro proprio per la plurivalenza e per le svariate dimensioni della significazione che lo stesso esprime e comunica. Ciò impedisce di fornire descrizioni esaustive anche perché l'oggetto di indagine non si presenta univoco, specie nel teatro contemporaneo. Al riguardo si esprime ancora De Marinis (22):

La fenomenologia teatrale contemporanea ha mostrato già da tempo che è ormai impossibile (in realtà, inutile) parlare del "Teatro" come di un fatto unitario e omogeneo: esistono invece "i teatri", cioè modi produttivi ed espressivi molto diversificati, ognuno con tendenze e finalità proprie, e soprattutto con *fondamenti socio-antropologici* che li riportano a problematiche talvolta nemmeno commensurabili fra loro: altre tradizioni, altre motivazioni, altri pubblici, altre forme di fruizione. Ovviamente – sia detto per inciso – questa circostanza non inficia per nulla la legittimità teorica e la produttività pratica di un approccio semiotico che affronti il campo dei fenomeni teatrali *al livello di massima generalità possibile*, come si conviene alla scienza, cercando cioè di render conto, con le sue ipotesi teoriche, del maggior numero di fatti, al fine di mettere in luce, anche in un campo così frastagliato e disomogeneo, regolarità contestuali e contestuali e di individuare i tratti invariati del funzionamento dello spettacolo (di ogni tipo di spettacolo) investigato *sub specie communicationis*.

Tutto quanto brevemente e sommariamente delineato, concorre a descrivere il funzionamento discorsivo del TS, a garantirne la comunicabilità e a riscattare la sua indipendenza rispetto al testo letterario.

Come sostiene De Marinis (39): «In realtà, non solo il TD non "contiene" lo spettacolo, ma non ne è nemmeno contenuto, giacché le modalità della sua transcodificazione scenica sono tali, soprattutto per quanto concerne la parte didascalica, da renderne impossibile il recupero a partire dalla messa in scena».

È proprio tale irreversibilità che libera lo spettacolo da elemento derivato dal TD. Essendo impossibile risalire dalla messa in scena al testo, se non, in un certo qual modo, nelle parti verbali che, in quanto "linguaggio notazionale",⁷¹ possono essere riportate fedelmente, lo spettacolo deve assurgere a testo autonomo e primario.

⁷¹ Sulla distinzione tra dialoghi come sistema notazionale e didascalie non appartenenti a un sistema notazionale come il linguaggio verbale, si veda Goodman (1976).

5.7 Oltre la semiotica linguistica

Così come la lingua viva muta grazie alla comunità che la parla, arricchendosi di connotazioni culturali al di là dei suoi elementi strutturali e non può rimanere oggetto di studio di una singola disciplina isolata, allo stesso modo l'opera teatrale si modifica di volta in volta durante la *performance* e si lega alla cultura di chi ne fruisce, al di là dei suoi elementi denotativi che spesso vanno in subordine.

Quest'assunto coinvolge discipline come la sociolinguistica e la psicolinguistica anche rispetto alla comunicazione teatrale intrisa inevitabilmente di valori extrateatrali, culturali e comportamentali in senso lato.

Abbiamo già sottolineato che, sebbene l'uomo prediliga il linguaggio verbale, quest'ultimo, nella comunicazione, è supportato e, a volte, integralmente sostituito, da altri codici (gestuale, cinesico, musicale, visivo, pittorico), a seconda della situazione in cui avviene l'interscambio. Perciò la semiotica, che studia i significanti, non può che ricondursi a diverse discipline, assurgendo così a scienza multidisciplinare.

La semiotica come scienza studia quindi il funzionamento dei diversi segni nel sistema al quale essi appartengono ma anche nel contesto in cui vengono utilizzati, esplorando ambiti pratico-empirici: la cinesica studia il sistema dei gesti, la prossemica studia il sistema delle distanze, e via dicendo; oltre a quello strettamente linguistico, le tipologie segniche includono quindi altri domini che si riferiscono a una realtà costituita dall'oggetto e da tutto ciò che culturalmente e socialmente lo determina.

Grazie ai continui apporti provenienti da altri studi, la semiotica è entrata, in maniera trasversale, in territori che afferivano non solo alla linguistica, ma si allargavano alla psicologia, alla sociologia, alla critica.

I codici comunicativi alternativi reclamavano un loro ruolo spingendo l'analisi semiotica verso campi di indagine come il cinema, il teatro, la musica, i mezzi di comunicazione, i linguaggi animali, la mimica, il comportamento, ecc.

Ciò ha portato alla creazione di sottomodelli segnici diversi rispetto al modello linguistico predominante.

De Marinis (16) ci parla dell'influenza di «nuovi approcci scientifici alle problematiche teatrali che stanno emergendo, da alcuni anni, in antropologia, psicologia, biologia, fisica, ecc.». Si parla di biologia teatrale (Pradier, 1979, Laborit, 1979, Barba, 1981), di studi neurofisiologici, antropologici, psicologici, che hanno messo in luce quanto

alcuni fattori comuni a tutte le culture determinino modi di esprimersi e di comunicare trasversali che diventano fondamenti delle tecniche stesse. Naturalmente tale approccio sociobiologico, avallando l'esistenza di «“universali” biologici del fatto teatrale» (De Marinis, 1992: 17), riduce il relativismo di un altro tipo di approccio socioculturale. La ricerca si è allargata anche allo studio di processi di percezione sensoriale, acustica, visiva. Tutte queste sperimentazioni rientrano in una semiotica teatrale ad ampio raggio di cui l'analisi testuale è solo una parte che comunque da essa può trarre spunto per analizzare «i processi cognitivi di comprensione e interpretazione dello spettacolo» (17).

5.8 Il complesso intreccio semiotico del teatro: limiti investigativi

Nel 1968 Kowzan (64) aveva ripreso il principio strutturalista della semiotizzazione dell'oggetto affermando che lo spettacolo «utilise les signes puisés partout» e riasserendo l'assunto di Veltruský (1964: 84) «All that is on the stage is a sign».

Kowzan (1968, 1975) distinse tra segni naturali, legati da un rapporto fisico di causa effetto e segni artificiali, creati dall'uomo per significare qualcosa. Tuttavia, tale distinzione nello spettacolo è altamente sfumata se non annullata, poiché, come avevano già affermato i teorici praghensi, tutti i segni si caratterizzano per la loro artificialità e per una funzione che, intenzionalmente, non coincide con quella della realtà. Nell'analizzare l'intercodicità che peculiarizza il teatro, egli (1975) ne distinse cinque categorie: 1) testo parlato 2) espressione corporea, 3) aspetto esteriore dell'attore (mimica, gestualità); 4) aspetto scenico; 5) suoni inarticolati.

Sulla base della tripartizione peirciana di icona, indice e simbolo,⁷² vari studiosi della seconda metà del secolo scorso,⁷³ vollero vedere nel teatro un luogo di predominanza dell'icona: il teatro rappresenta la realtà per similarità, persino tramite la creazione di un'illusione di essa, a partire dall'attore.

⁷² La definizione dei tre concetti è riassunta da Elam, (1988: 28-29). In breve, l'icona è intesa come un principio retto dalla similitudine fra il veicolo segnico e il suo significato per cui ogni tipo di similitudine fra segni e oggetto è sufficiente a stabilire una relazione iconica; l'indice è un segno che si riferisce all'oggetto denotato al quale è connesso causalmente anche per contiguità fisica. Sono indici i segni «naturali» causa-effetto, come ad esempio il fumo che indica la presenza del fuoco. Il simbolo è retto da un rapporto convenzionale tra veicolo segnico e significato, come nel segno linguistico.

⁷³ Si vedano Kott (1969); Pavis (1976); Helbo (1975a); Ubersfeld (1977), e Eco (1975) che mise in discussione la tripartizione peirciana.

L'identità iconica è sfruttata al massimo nella simulazione di un equivalente del reale, non solo attraverso immagini visive, come si è portati a pensare parlando di iconismo; gli elementi scenici creano una rappresentazione dove tutti i sistemi segnici si iconizzano tramite similitudini con la realtà denotata. Tuttavia, l'icona non può essere esaustiva nell'analisi semiotica teatrale; molti aspetti di essa possono essere considerati in senso *indicale* e spesso tale funzione diventa addirittura prevalente: gesti, effetti di luce possono diventare *indici* scenici che servono a focalizzare l'attenzione dello spettatore richiamando determinati oggetti. La simbolizzazione non presenta invece un rapporto diretto di causa effetto col *denotatum* e avviene per lo più tramite il segno linguistico – simbolo per eccellenza – ma assume funzione indicale tramite la deissi, elemento, quest'ultimo, fondamentale nel teatro. In pratica, come già detto, i deittici creano, a livello di enunciazione, il movimento tra i personaggi e tra questi e lo spazio scenico, supportano verbalmente la gestualità e gli altri codici che intervengono nella messa in scena e riducono fortemente la distanza tra testo letterario e spettacolo.

Citiamo a questo proposito Elam (1988: 33-34):

La deissi è importantissima per il dramma, essendo il mezzo primario con cui il linguaggio si mette in movimento rispetto a chi parla e chi ascolta (attraverso i pronomi personali “io” e “tu”), rispetto al tempo e al luogo dell'azione (tramite gli avverbi “qui” e “ora”, etc.), oltre all'ambiente fisico in generale e agli oggetti che lo abitano (tramite i dimostrativi “questo”, “quello”, etc.). È stato anzi affermato che la deissi è la caratteristica linguistica statisticamente e funzionalmente più significativa del dramma.

Nel teatro coesistono, in effetti, tutte e tre le funzioni peirciane e, poiché si rappresenta qualcosa che sta per qualcos'altro, esse si reggono necessariamente sulla convenzione. Lo spettatore, per convenzione, è consapevole del fatto che il significato da associare a un significante va oltre il referente. L'economia dello spettacolo si gioca tutta in questo rapporto: da un numero limitato di veicoli segnici, cioè significanti, si genera un'infinita gamma di unità, grazie sia alla peculiarità connotativa che alla polisemia del segno teatrale.

La stessa cosa accade con l'attore che diventa altro da sé e con il suo corpo rappresenta un insieme di molteplici segni passando da un codice all'altro: verbale, cinesico, gestuale e così via. In tal modo si supera la netta distinzione tra animato e inanimato, tra soggetto attivo e oggetto passivo (1988): nel concetto di *continuum* soggettivo-oggettivo di Jiří Veltruský (1940) l'attore può rappresentare un elemento

scenografico che, di conseguenza, a sua volta, può acquisire una propria forza d'azione, addirittura superiore a quella dell'attore stesso, il quale, in casi estremi, può sparire del tutto. «Va notato che molti dei cosiddetti esperimenti d'avanguardia nel teatro del ventesimo secolo sono fondati sulla promozione della scena al rango di «soggetto» della semiosi, con una corrispondente rinuncia alla forza d'azione da parte dell'attore» (Elam, 1988: 23).

Orientandosi verso una semiotica pragmatica vera e propria, si sottolineò proprio questa capacità dell'elemento segnico di “agire” sul pubblico veicolando significati secondari oltre a quelli più letterali, grazie ai suoi aspetti connotativi che si legano a tutto un contesto culturale cui l'opera rimanda. Pëtr Grigor'evič Bogatyřëv⁷⁴(1938a) definisce tali aspetti connotativi ‘segni dei segni’. Egli afferma (1938b: 33):

What exactly is a theatrical costume or a set that represents a house on stage? When used in a play, both the theatrical costume and the house set are often signs that point to one of the signs characterizing the costume or the house in the play. In fact, each is a sign of a sign and not the sign of a material thing.

Ci dice Elam (1988: 18) che la connotazione «è una funzione semantica parassita attraverso cui il veicolo segnico del segno fornisce la base per un rapporto segnico di secondo ordine (il veicolo segnico del segno scenico “corona” acquista i significati secondari di “maestà”, “usurpazione”, etc.)».

Insomma, la comunicazione teatrale si configura come comunicazione-manipolazione, nel senso che il ricevente è persuaso a credere ciò che avviene in scena: mediante la pluricodicità e i vari livelli di finzione,⁷⁵ si compie un'azione manipolativa sul destinatario con conseguenti effetti.

D'altro canto, il ricevente – che sia semplice spettatore o studioso – non è chiamato semplicemente a decodificare bensì anche ad interpretare il significato veicolato; egli reagisce, divenendo in pratica colui che realizza le potenzialità semantiche dell'interazione teatrale con le sue implicazioni e con i vuoti da ricostruire.

⁷⁴ Pëtr Grigor'evič Bogatyřëv (in russo: Пётр Григорьевич Богатырёв, Saratov, 28 gennaio 1893 – Mosca, 18 agosto 1971) etnografo, docente, studioso di folklore e semiologo russo.

⁷⁵ Secondo De Marinis, non tutto ciò che è rappresentato può essere considerato finzione; spesso il confine tra un'azione rappresentata e un'azione effettiva è molto labile e produce sullo spettatore un effetto autentico, lo stesso che si avrebbe dinanzi all'evento reale. Per maggiori approfondimenti, si veda De Marinis (1992: 176-178).

Quest'ultimo fenomeno è variegato e difficilmente osservabile in maniera concreta per poter essere sottoposto a verifica empirica; ci si deve allora necessariamente riferire ad uno spettatore ideale – un po' come in letteratura si concepisce il lettore di un libro – ritagliato su modelli comportamentali e gusti di varie epoche e vari luoghi, sulla base di dinamiche emotive di massa.

A complicare ancor di più l'analisi investigativa, c'è da dire che nel teatro la comunicazione avviene a livelli differenti in quanto non sempre i codici dell'emittente, utilizzati nella fase di produzione, coincidono coi codici del ricevente.

De Marinis (1992: 115), nel trattare il TS, distingue tra semiotica della realizzazione e semiotica della ricezione:

Occorre, in conclusione, distinguere fra l'analisi del TS "alla partenza", cioè dal punto di vista dell'emittente (dei suoi codici, delle sue competenze, intenzioni, presupposizioni), e l'analisi dello stesso "all'arrivo", cioè in quanto recepito e interpretato (dal pubblico, dal critico, dal semiologo). Si apre così lo spazio per almeno due diverse semiotiche del TS: una semiotica della *realizzazione* e una semiotica della *ricezione*.

Il pubblico è eterogeneo e variamente competente rispetto alle convenzioni teatrali. Inoltre, ogni rappresentazione scenica è unica e irripetibile e di volta in volta si instaura una diversa comunicazione tra attori e pubblico. Ciò dipende dai linguaggi utilizzati che sono per lo più "non notazionali", dai mezzi materiali e fisici in presenza – come gli attori in carne ed ossa – nonché dalla durata temporale effimera che coincide con la ricezione da parte di un pubblico sempre nuovo.

5.9 Analisi del TS per una glottodidattica teatrale

Riassumendo, possiamo affermare che il teatro, pur nelle due forme di testo letterario e spettacolo, fa sempre leva sull'intercambiabilità di più codici, passando dall'oggetto all'immagine, al gesto o alla parola.

La stessa unità semantica è significata da sistemi diversi, ed è proprio questa ricchezza espressiva che trova ampia applicazione nel campo della glottodidattica teatrale, a prescindere dai livelli di partenza e dall'età degli apprendenti.

Come può servire l'analisi testuale del TS proposta da De Marinis anche ai fini dell'apprendimento di una LS/L2?

Proprio perché essa non riguarda il testo drammatico istituzionale né tantomeno una certa avanguardia che, in nome della creatività, sfugge a qualsiasi categorizzazione o studio sistematico. Essa riguarda invece, a detta dello stesso De Marinis (1992: 22-23), quel tipo di

[...] teatri che si interrogano sui linguaggi e sulle tecniche adoperate, che introducono l'istanza analitica in seno allo stesso processo creativo, che riflettono, con strumenti scientifici (certamente non solo semiotici ma attinti [...] a tutto l'arco delle scienze umane e, ultimamente anche a quelle naturali ed esatte), sul fenomeno dell'attore, sui fondamenti e le regolarità intra-o inter-culturali dell'espressione corporea, sul training, sulle dinamiche comunicative dell'interazione attore-spettatore, ecc.

In tal senso fare teatro diventa:

[...] ricerca sulla comunicazione e sulle dinamiche interpersonali, [...] studio del comportamento culturale e biologico dell'uomo in situazione teatrale. [...] I teatri ai quali la semiotica serve (*può servire*) sono in sostanza quelli in cui l'attore partecipa in piena responsabilità e autonomia all'itinerario produttivo ed è quindi in grado di riflettere razionalmente (scientificamente) sulle sue varie fasi.

I vantaggi pedagogico-didattici legati all'uso di tecniche teatrali, che tratteremo nella terza parte del presente lavoro, si allargano fino a sviluppare, in maniera trasversale e interdisciplinare, competenze emotive, cognitive, metacognitive, relazionali, interculturali e glottomatetiche.

Grazie alla glottodidattica teatrale, gli attori-discenti si avvantaggiano dell'attivazione di entrambi gli emisferi cerebrali per apprendere sia in maniera globale sia in maniera analitica e arrivare ad acquisire una competenza comunicativa a 360 gradi.

Come osserva Nofri (2009: 19): «I più recenti studi sui meccanismi cerebrali e cognitivi implicati nell'apprendimento di una lingua rafforzano la fondatezza scientifica di una glottodidattica fondata su processi inter-semiotici».

PARTE SECONDA

CAPITOLO SESTO

6. Glottodidattica: premesse teoriche

6.1 La trasversalità dell'educazione linguistica⁷⁶

Affrontare la questione dell'insegnamento implica la necessità di sgombrare il campo dalla convinzione che ogni disciplina sia fine a sé stessa. In ambito didattico le conoscenze si devono configurare come strumenti per l'acquisizione della cultura nella sua accezione più ampia.

Se quanto detto vale per tutte le branche del sapere, ancor di più va applicato alle lingue che si caratterizzano per la loro forte connotazione trasversale.

La lingua è strumento del pensiero che è codificato in parole e sollecita i processi logici e cognitivi. Tali processi permettono non solo di organizzare l'esperienza ma anche di ragionare. La lingua quindi non serve esclusivamente ai rapporti interpersonali ma, attraverso l'astrazione concettuale, consente di parlare con sé stessi e contribuire allo sviluppo totale dell'individuo.

Ciascun idioma rispecchia sia il pensiero umano che lo sottende sia la cultura della comunità che lo utilizza.

Il nesso col pensiero richiama la filosofia, i processi mentali richiamano la psicologia e la neurofisiologia, gli influssi esterni richiamano la sociologia e l'antropologia, l'articolazione dei suoni ha a che fare con la biologia.

L'insegnamento della lingua – L1, LS o L2 – deve allora avvalersi degli strumenti epistemici ma anche dei contenuti che appartengono ad altri comparti del sapere.

Freddi (1994: 27) definì la lingua «precipitato della cultura» perché rispecchia gli schemi mentali, i valori, le esperienze di tutta una comunità e, contestualmente, plasma le personalità contribuendo in maniera determinate alla costruzione dell'identità individuale.

⁷⁶ Si veda Milici, Marangon (2020).

Apprendere una lingua favorisce quindi un'apertura mentale; ovviamente parliamo di lingue vive e non di lingue classiche come il greco antico o il latino, oggi non più utilizzate per la comunicazione e definite pertanto lingue morte ma il cui studio risponde comunque ad obiettivi formativi altrettanto validi.

Le lingue moderne, diversamente da quelle classiche, vanno di pari passo con i mutamenti delle società che le parlano. Si pensi a quanti nuovi termini entrano a far parte del lessico grazie allo sviluppo tecnologico e digitale. I vocabolari si rinnovano con neologismi imposti dall'uso e dalle consuetudini.

Una lingua viva non è mai statica, si trasforma non solo col passare del tempo ma anche sulla base delle situazioni e delle relazioni tra interlocutori: la comunicazione si esplica in una varietà di registri, livelli, codici espressivi e comportamenti.

Per un apprendimento efficace non si può tralasciare, inoltre, l'impatto del fattore empatico perché la lingua costruisce e modella gli schemi mentali a loro volta collegati alle emozioni.

Ma come si avvia e si compie il processo che porta a padroneggiare una lingua? Dipende dall'esposizione continua a sollecitazioni provenienti dall'ambiente circostante, come sostenevano i comportamentisti, o l'essere umano è predisposto geneticamente all'acquisizione del linguaggio, come sostenevano i mentalisti?

Nell'ultimo secolo, gli psicologi e gli psicolinguisti, affascinati dall'argomento, hanno cercato di dare delle risposte a queste domande.

Prendendo spunto dai vari contributi e dal dibattito tra ambientalisti e innatisti, sono state elaborate vere e proprie teorie del linguaggio.

La psicologia sperimentale spianava sempre più la strada all'esplorazione dell'ambiente esterno per osservare come questo influenzasse l'acquisizione di una lingua.

Chomsky, d'altro canto, con la sua teoria generativo-trasformazionale, sancì una vera e propria svolta a livello psico-linguistico, orientandosi verso un innatismo a tutto tondo.

Dagli anni Settanta, correnti più moderate, non simboliche, diedero vita alle teorie cognitivo-funzionali e a vari modelli di acquisizione.

Ma andiamo per ordine e cerchiamo di tratteggiare a grandi linee i contributi che la psicologia, la pedagogia, la sociologia e persino la biologia e le neuroscienze hanno dato, dal secolo scorso, alle varie teorie dell'apprendimento e agli approcci metodologici.

6.2 I contributi della psicologia comportamentista

Con gli strutturalisti americani, nel secondo dopoguerra, la linguistica divenne una scienza empirica, aperta ad altre discipline come, ad esempio, l'antropologia culturale e la psicolinguistica nascente.

Gudula List (1972: 7) riferisce:

Nell'estate del 1953 nell'Istituto di Linguistica della Università dell'Indiana si tenne una tavola rotonda di scienziati impegnati, da punti di vista diversi, nello studio della lingua. Una nuova disciplina integrativa venne "creata", battezzata e impegnata al fine di pianificare e sviluppare, nell'ambito di un lavoro comune, la ricerca sulla lingua e sul comportamento linguistico.

I parallelismi metodologici tra linguistica strutturalista e psicologia comportamentista apparvero subito evidenti.

Ancora List (9) fa notare al riguardo:

Come la psicologia *deve definire* obiettivamente le sue unità di comportamento e le interdipendenze funzionali costruite con esse, così in una linguistica orientata behavioristicamente le unità linguistiche devono poter essere concepite *indipendentemente dal loro significato* e senza alcun ricorso all'intuizione linguistica. Entrambe queste discipline hanno come obiettivo quello di identificare sistematicamente i criteri di ricorrenza e di reciproca variazione degli elementi guida. In linguistica questo orientamento prende il nome di *distribuzionalismo*. Esso ha come scopo l'accertamento delle posizioni che possono accogliere unità linguistiche della lingua, e la descrizione di tutte le combinazioni nelle quali esse emergono, all'interno di un corpus finito ed osservabile.

I comportamenti più generali così come quelli più specificatamente linguistici erano considerati conseguenze di influenze esterne e si distinguevano in comportamento rispondente e in comportamento operativo. Il primo si rifà al condizionamento classico pavloviano⁷⁷ in base al quale la risposta a stimoli esterni può essere positiva o affermativa a seconda che lo stimolo sia piacevole o doloroso. Il secondo, più significativo sotto il profilo dell'apprendimento umano, viene sollecitato da pulsioni interne: il soddisfacimento della pulsione si traduce in una gratificazione che agisce da rinforzo e condiziona i

⁷⁷ Ivan Petrovič Pavlov è noto per la scoperta del riflesso condizionato, dimostrato dopo approfondite ricerche sui processi digestivi. In particolare, si fa riferimento ad un esperimento del 1903 su un cane al quale veniva fornito del cibo subito dopo il suono di un campanello. Si notò che tale suono induceva la secrezione salivare anche in assenza del cibo stesso, mentre prima dell'esperimento ciò non accadeva.

comportamenti successivi rendendo una certa risposta più frequente. Così, grazie ad un condizionamento progressivo in tal senso, si determina un'abitudine prevedibile e quindi un comportamento desiderato.

Il maggiore esponente della psicologia behaviorista collegata al linguaggio fu Skinner, autore del *Verbal Behavior*, pubblicato nel 1957.

Skinner applicò il comportamentismo strumentale di stampo pavloviano all'apprendimento del linguaggio umano affermando che, grazie al rinforzo e alla gratificazione, si amplia il lessico e si acquisiscono strutture morfosintattiche sempre più complesse.

In ambito glottodidattico tutto ciò si tradusse in una scomposizione della lingua da apprendere in sequenze stimolo-risposta finalizzate a fissare le abitudini linguistiche corrette. Gli errori, di conseguenza, erano stigmatizzati fin da subito, per evitare che potessero essere memorizzati. L'apprendimento avveniva per fasi lineari, programmate sui ritmi e sulle risposte individuali dell'allievo; è facile intuire come, negli esercizi strutturali, la contestualizzazione fosse del tutto trascurata e come la creatività e la spontaneità dell'apprendente venissero sacrificati in nome di un addestramento imitativo.

In sintesi, la ricerca pretendeva di descrivere i fatti linguistici empiricamente, studiandoli – come già la psicologia behaviorista aveva dimostrato di fare con le unità comportamentali – nella loro interdipendenza funzionale, cosicché, a livello di dimostrazione delle ipotesi di partenza, sia la linguistica che la psicologia potessero confermare i risultati ottenuti. Prendendo in considerazione solo ciò che poteva essere direttamente osservato, i processi mentali interiori passavano in secondo piano in quanto, sfuggendo all'osservazione empirica, non potevano essere avvalorati scientificamente.

Ciò rappresentò un limite, proprio perché non si teneva conto della capacità di strutturazione della mente umana durante l'apprendimento, aspetto che andava sempre più imponendosi in campo psico-pedagogico.

6.3 L'apporto psico-pedagogico del cognitivismo

Tutta la pedagogia moderna, superando un comportamentismo troppo meccanicistico, si è interessata allo sviluppo cognitivo basato su un equilibrio tra facoltà interiori e influssi dell'ambiente esterno.

In Europa, in un primo momento, come anni addietro aveva auspicato De Saussure, si andò sviluppando una linguistica più scientifica rispetto al passato ma anche più autonoma rispetto alle altre scienze. La finalità era liberarsi da una visione storico-filosofica della lingua e procedere, con metodi oggettivi, verso un'analisi descrittiva basata su un'osservazione diretta dei fenomeni linguistici. De Saussure (1916) aveva, di fatto, sancito una separazione tra il sociale e l'individuale contrapponendo *langue* e *parole*.

Nel vecchio continente, la distanza dalla psicologia comportamentista aveva impedito alla linguistica strutturale di attecchire sebbene qualche aspetto – come la convinzione che ciascun alunno dovesse progredire sulla base dei ritmi di apprendimento individuali, senza alcuna interferenza impositiva da parte del docente – si accordava parzialmente con l'idea di apprendimento che si stava consolidando. Non tutto fu rigettato bensì reinterpreted in un'ottica globalistica, sulla base della *Gestalttheorie* della Germania di inizio Novecento che si diffuse successivamente anche negli Stati Uniti d'America.

In pratica, si contestava agli strutturalisti l'esercizio in laboratorio coi *pattern drills* che, isolando dal contesto piccole unità, sacrificavano la visione d'insieme (*Gestalt*) intesa come qualcosa di differente rispetto alla somma delle parti.

Girard (1983: 148) osserva:

La principale applicazione pedagogica della teoria della *Gestalt* è la «trasposizione» ossia la tendenza del soggetto ad applicare ad azioni nuove ciò che già è stato acquisito in precedenza in una data situazione, grazie alla comprensione dei nessi che collegano i diversi elementi di tale situazione originaria e dell'organizzazione dell'insieme. Si è ben lontani da un'ottica puramente meccanicistica: l'intelligenza attiva, «strutturante», è pienamente riabilitata e arricchita di tutte le esperienze passate che hanno una qualche analogia con la situazione nuova.

In Europa gli studi in campo pedagogico proponevano già una concezione dell'apprendimento di stampo cognitivista con Jean Piaget.

Fin dai primi anni del Novecento egli si dedicò all'elaborazione di una precisa teoria della conoscenza. Nella sua celeberrima *Introduction à l'épistémologie génétique* (1950) egli esplicita le fasi di crescita e di progressivo apprendimento, a partire dall'infanzia. Secondo tale teoria, si apprende in virtù di un equilibrio continuo tra assimilazione e accomodamento: attraverso l'assimilazione, il bambino adatta l'ambiente alle proprie strutture mentali, viceversa, attraverso l'accomodamento, modifica tali strutture per esplorare e conoscere ciò che lo circonda.

L'ambiente esterno gioca quindi, nello sviluppo cognitivo, un ruolo decisivo pur se non esclusivo e non viene subito passivamente.

Girard (142) sintetizza come segue:

La pedagogia moderna si caratterizza per una vera e propria presa di coscienza di quella che è la effettiva natura umana del bambino, ben diverso da un semplice adulto in miniatura. Lo spirito infantile evolve secondo tappe che il PIAGET ha analizzato in modo affatto particolare. L'intelligenza non è data in blocco, una volta per tutte, alla nascita. Non si tratta di soddisfare una facoltà del sapere, come riteneva la pedagogia tradizionale, facendo in modo che fossero inculcate determinate conoscenze. Essa è ben altro che pura ricettività e conservazione.

L'accento fu posto sulle dinamiche mentali che organizzano e costruiscono la conoscenza in conformità ad un programma che procede per tappe temporali prestabilite.

Fu messa in primo piano l'attività strutturante della mente che riceve i dati dell'esperienza in maniera filtrata dalla sensorialità e sui quali il bambino agisce attraversando le fasi dell'intelligenza *senso motoria*, *preoperatoria*, *operatorio-concreta* fino alla fase *logico-formale* che, dall'adolescenza, consente la riflessione, l'astrazione e il ragionamento, indipendentemente dal contesto esperienziale.

Questo passaggio da una concezione statica ad una concezione dinamica dello sviluppo cognitivo sta alla base della pedagogia e della psicologia del XX secolo, specialmente con riguardo al mondo infantile (Piaget, 1969).

Ne conseguì un cambiamento anche nell'ambito dell'insegnamento-apprendimento: il docente, visto più che altro come un facilitatore, doveva lasciare ampio spazio alle attività di gruppo dei discenti e alla loro socializzazione.

Altri esponenti di spicco della psicologia cognitiva furono Lëv Vygotskij e, più tardi, lo psicologo statunitense Jerome Bruner (1966, 1968, 1971) che ne riprese i concetti principali con importanti ripercussioni sugli orientamenti educativi e sulla didattica.

Nel 1934, poco prima della sua scomparsa, Vygotskij pubblicò *Myšlenie i reč'*,⁷⁸ volume in cui portò a compimento la distinzione tra *sviluppo effettivo* e *sviluppo potenziale*. In breve, Vygotskij rivendicava il primato dell'ambiente sociale nel condizionare e subordinare lo sviluppo individuale. E così anche lo sviluppo del linguaggio era visto in termini capovolti rispetto a quanto asseriva Piaget: esso non nasce egocentrico per poi

⁷⁸ *Pensiero e linguaggio*. Si veda l'edizione italiana del 1991.

diventare sociale; al contrario, la funzione sociale interviene fin da subito, per cui il bambino impara in una prima fase ad interagire con gli altri e solo successivamente a parlare con sè stesso elaborando un pensiero verbale. Quest'ultimo, quindi, non è naturale bensì indotto da un processo storico-culturale. Poichè la progressione avviene dall'esterno all'interno, allora il pensiero dipende dal linguaggio che poi sarà responsabile dei processi logici sottesi ai comportamenti.

Negli Stati Uniti, i principali esponenti di psicologia sperimentale e di pedagogia, come William James, James M. Baldwin e John Dewey, avevano già iniziato ad attenzionare i processi evolutivi e il dinamismo dell'intelligenza umana che costruisce oltre che assorbire.

La teoria evolutiva che va sotto il nome di "Effetto Baldwin", ebbe un notevole peso nell'ambito dell'apprendimento, considerato in interrelazione con l'evoluzione stessa: apprendere e interiorizzare comportamenti provocherebbe un effetto genetico, condizionando la selezione naturale (Baldwin, 1896).

L'Evoluzionismo influenzò anche James e Dewey che superarono lo strutturalismo per una concezione funzionalistica della psicologia e della pedagogia: i fenomeni psichici e i processi mentali non erano più visti in maniera separata ma studiati, nel loro sviluppo, come funzioni per un progressivo e sempre migliore adattamento del soggetto all'ambiente.

In *How we think*, Dewey (1910), analizzando il modo in cui l'uomo pensa, sottolineò l'importanza che nell'educazione assume il *training thought* per pensare in maniera corretta, non solo sequenziale ma anche consequenziale e comunque sempre in rapporto alle evidenze, agli indizi del mondo circostante, alle esperienze presenti e passate. La sua influenza sulla pedagogia e sulla didattica fu enorme e la ritroviamo ancora oggi nell'attenzione data all'agire concreto e all'operatività per attivare i processi cognitivi.

Il puro meccanicismo fu abbandonato anche grazie ad altri studiosi, come ad esempio Orval H. Mowrer. Egli, nel suo volume *Learning theory and the Symbolic Processes* (1960) portò avanti la teoria dei due fattori, cioè il rinforzo e la punizione, da cui si generano speranza o paura; il condizionamento agirebbe quindi su queste emozioni e non sul comportamento, anche per quanto concerne l'acquisizione del linguaggio.

Dagli anni Sessanta, l'orientamento psicologico si rivolse sempre più ai processi interni dell'apprendente, inteso come soggetto che reagisce agli stimoli esterni in maniera

costruttiva. La mente umana elabora, organizza, si interpone alla realtà come un'interfaccia tra quest'ultima e il cervello.

Con la grammatica generativo-trasformativa si ritornò in un ambito di astrazione all'interno del quale, oltre alle regole formali di produzione, fu inglobato anche il soggetto parlante. Ciascun uomo, a prescindere dal proprio quoziente intellettivo, riesce ad acquisire una lingua – anche se complessa nella sua specificità – almeno nella sua forma orale. Secondo Chomsky, ciò è possibile grazie a quella facoltà innata che, contrariamente alla teoria skinneriana, spiega sia la creatività nel produrre un numero infinito di frasi – anche mai sentite prima – utilizzando un sistema finito di regole sia la sproporzione tra limitata esperienza e capacità di produzione linguistica.

A queste critiche i comportamentisti controreagirono ricorrendo al concetto di ristrutturazione che riduceva la sproporzione tra *input* e *output*. In altri termini, si diceva che l'*input* esterno non doveva essere ricondotto all'esperienza contingente e immediata ma consisteva in un vero e proprio trasferimento di sapere: il bambino che entra in contatto con un'esperienza linguistica, avvia una riflessione ed estrapola rappresentazioni concettuali della realtà effettuale. In sostanza, ascoltando e producendo, egli si appropria del pensiero concettuale tradizionale e lo ristruttura collegandolo alla produzione verbale.

Ci si giustificava così di fronte alle accuse dei generativisti che, dal canto loro, rafforzavano la polemica insistendo su un altro aspetto, vale a dire la capacità regolativa osservata nei bambini: essi infatti regolarizzano forme di per sé irregolari per analogia con strutture corrette. Per fare un esempio, un bambino che inizia a parlare l'italiano, sarà portato a dire *due uovi* anziché *due uova*, per analogia con la formazione del plurale maschile dei nomi regolari. Proprio queste capacità escluderebbero che il linguaggio sia solo comportamento imitativo e dimostrerebbero che l'uomo ha un'attitudine naturale a far proprie le forme linguistiche e ad utilizzarle per organizzare la realtà e comunicare coi propri simili.

Nemmeno nella teoria chomskiana mancarono tuttavia ambiguità e contraddizioni, specie per quanto concerne il concetto di competenza (Chomsky, 1965).

Nella stessa opera e, forse, nello stesso paragrafo vengono richiamate due concezioni nettamente diverse, che potremmo definire come concezione «debole» o neutra (quando cioè il solo fine manifesto è quello di fornire un modello linguistico soddisfacente) e concezione «forte» (allorquando tale modello è presentato come

corrispondente a un'effettiva realtà psicologica). Così, nei suoi *Aspects of the Theory of Syntax* CHOMSKY afferma: «Quando diciamo che una frase ha una certa derivazione di fatto non affermiamo nulla circa il modo in cui il locutore o l'uditore potrebbero procedere, in maniera pratica ed efficace, per costruire una tale derivazione», (concezione «debole»). Ciò appartiene, dice CHOMSKY, alla teoria della «prestazione», cioè all'utilizzazione del linguaggio. Viceversa, nella frase che segue, egli aggiunge: «certamente, un modello serio d'utilizzazione del linguaggio dovrà comprendere, come elemento basilare, la grammatica generativa che esprime la conoscenza che il parlante ha della lingua considerata». Eccoci, dunque, già in presenza della concezione che abbiamo chiamata «forte», anche se CHOMSKY attenua un po' la portata dell'affermazione precisando che «questa grammatica generativa non prescrive, per propria natura, il carattere o il funzionamento di un modello percettivo o d'un modello di produzione lessicale» (Girard, 1983: 152-153).

La ricerca sviluppatasi in direzione della concezione «forte» di competenza, ha cercato di dimostrare la presenza di quel meccanismo interiore (*Language Acquisition Device*) che elabora velocemente le informazioni innate e produce linguaggio (McNeill, 1966). In questo senso, i parlanti, ma anche i bambini in fase di acquisizione linguistica, mettono in moto tutto un potenziale creativo per generare un numero infinito di frasi così come la capacità di comprendere quali siano corrette e quali devianti.

Widdowson (1996: 12-13) spiega così l'idea chomskiana che l'essere umano sia “cablato” per il linguaggio:

What (it is claimed) the LAD provides is a closed set of common principles of grammatical organization, or *Universal grammar (UG)*, which is then variously realized in different languages, depending on which one the child is actually exposed to in its environment. According to Chomsky, these principles define a number of general *parameters* of language which are given different *settings* by particular languages. The parameters are innate, predetermined, part of the genetic make-up of human beings. The settings are the results of the varying environmental conditions. This being so, in respect to parameters, all languages are alike; in respect to settings, they are all different.

6.4 I contributi degli studi neurobiologici

La psicolinguistica generativa spiega l'acquisizione e la produzione del linguaggio umano, su basi biologiche.

Girard (1983: 25) riporta che, sulla scia di Chomsky,

[...] alcuni psicolinguisti americani, come Brown, Fraser, Bellugi, Ervin e McNeill, si sono dedicati allo studio minuzioso dello sviluppo del linguaggio nei bambini, pervenendo a constatazioni interessantissime che hanno finito per ispirare certi psicolinguisti europei, fra i quali va menzionato il francese Bresson. Essi operano in

stretta collaborazione con i linguisti e anche con biologi come il LENNEBERG, che si occupano degli aspetti puramente biologici dell'origine, sviluppo e patologia del linguaggio.

Lenneberg (1967), nel suo volume *I fondamenti biologici del linguaggio*, annovera sia elementi morfologici auditivo-fonatori sia caratteristiche cerebrali che permettono di superare carenze e menomazioni fisiche: è il caso dei ciechi che utilizzano alfabeti tattili e sviluppano perfettamente le abilità orali o dei sordi che sviluppano comunque le capacità di letto-scrittura.

Lenneberg affrontò anche il tema delle varie esperienze volte a far acquisire forme di linguaggio agli animali, il cui fallimento, anche nelle specie più evolute, avvalorò, secondo il biologo statunitense, l'ipotesi di basi biologiche esclusivamente umane finalizzate a tale scopo. Gli animali da esperimento incontravano difficoltà soprattutto per l'incapacità di operare trasformazioni, come ad esempio passare da un'affermazione a una negazione o a un'interrogazione.

Secondo i linguisti trasformazionalisti, come McNeill, ciò dimostrava che il linguaggio è determinato proprio dall'attitudine, specifica dell'uomo, ad operare trasformazioni.

In conclusione, si arrivò ad ipotizzare che la facoltà di acquisizione del linguaggio fosse genetica e trasmissibile.

Gli studi neurobiologici hanno dimostrato come le funzioni linguistiche siano legate alle attività dell'emisfero cerebrale sinistro da cui dipendono le capacità logico-analitiche, sequenziali, di calcolo e di tutto ciò che attiene al pensiero convergente; l'emisfero destro consente invece di gestire i dati in maniera simultanea e di processare in maniera globale aspetti più pragmatici sia linguistici che di altri codici come, ad esempio, le immagini o la musica. Entrambi gli emisferi concorrono quindi ad elaborare le informazioni percepite dapprima in maniera olistica, grazie all'emisfero destro e poi, per ciò che necessita di maggiore analisi, organizzate dall'emisfero sinistro per arrivare infine ad una sintesi che integra tutti i dati.

In "10 minuti con..." *Ca' Foscari: Video lezione di Didattica Lingue Moderne*,⁷⁹ Balboni spiega in maniera molto chiara che imparare una lingua non è difficile se si segue

⁷⁹ Si veda l'intera video lezione, disponibile in <https://www.youtube.com/watch?v=WP1hDnco-Qw&feature=youtu.be> [ultima ricerca: 31/10/2018].

il meccanismo dei due emisferi cerebrali e ribadisce quanto segue: l'emisfero sinistro è quello deputato allo sviluppo e all'utilizzo del linguaggio verbale che è analitico, proprio perché composto da tanti «pezzettini». Tuttavia, esso inizia a funzionare con un ritardo di circa venti millesimi di secondo rispetto all'emisfero destro che è deputato alla percezione globale; in pratica la lingua si mette in moto solo dopo che la parte destra del nostro cervello «ha scannerizzato il contesto, ha guardato dove siamo, cosa stiamo facendo, ha richiamato una serie di copioni» che saranno subito dopo analizzati e tradotti verbalmente dall'emisfero sinistro; così il cervello, «esposto alla lingua, apprende». Ugualmente, lo straniero che vive in Italia è esposto alla lingua in modo tale che il suo cervello acquisisca naturalmente l'italiano, almeno quello base per la comunicazione, in un lasso di tempo di alcuni mesi, a seconda della provenienza e/o della maggiore o minore affinità della sua L1 con l'italiano, dei suoi prerequisiti culturali, ecc. È ovvio che, sotto la guida formalizzata di un docente il processo si accelera.

Anche a livello didattico, quindi, il percorso da seguire deve sempre rifarsi al funzionamento cerebrale; pertanto si deve partire dal globale – cioè dalle situazioni comunicative, dagli scopi, dalle azioni e dalla interconnessione di verbale/non verbale nei contesti d'uso – per arrivare all'analitico.

I sistemi non verbali sono il cinestesico, l'aptico, il prossemico e il cronemico. I primi tre investono la corporeità perché attengono rispettivamente al movimento, al contatto con l'interlocutore e al rapporto con lo spazio e le distanze. L'ultimo attiene più specificatamente al parlato orale in una conversazione e ai turni degli interlocutori che spesso si accavallano o si interrompono vicendevolmente, proprio perché nella vita reale non si comunica in una successione ordinata di frasi e si stabiliscono relazioni tramite le modalità non verbali che accompagnano i contenuti verbali.

Dal 1971 Paivio (1971, 2014) sviluppò la teoria del Doppio-Codice in base alla quale ci sarebbero due dispositivi di codificazione: l'*Image System*, con funzionamento di tipo analogico e organizzazione dei dati sincronica e spaziale, e il *Verbal System*, con funzionamento di tipo digitale e organizzazione dei dati sequenziale.

Paivio (2014: 33) la spiega in questi termini:

The theory elaborates on the idea [...] that cognition involves the cooperative activity of two functionally independent but interconnected systems a nonverbal system specialized for dealing with nonlinguistic objects and events, and a verbal system specialized for dealing directly with language.

Egli modella le varie unità e le loro interconnessioni nel seguente grafico (34)

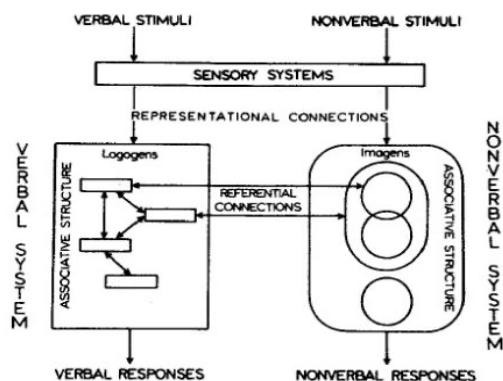


Fig.10 Modello *Dual Code Theory*

Riferendosi ai due dispositivi di Paivio, Nofri (2009: 21) osserva:

Il primo combinerebbe le componenti specifiche delle varie modalità sensoriali (visuali, auditive, tattili, olfattive, gustative e cinestetiche in unità integrate, le *imagens*, mentre il secondo tratterebbe le diverse modalità dell'informazione linguistica (fonetiche e grafiche) ricodificandole in forma auditivo-motoria, le *logogens*, vale a dire nella forma in cui, ad esempio, udiamo e percepiamo il nostro discorso interiore quando parliamo a noi stessi. Anche l'archiviazione nella memoria delle informazioni funzionerebbe allo stesso modo e si baserebbe quindi su una doppia traccia.

Essendo i due sistemi interconnessi ed essendo possibile il loro funzionamento sia simultaneo che alternato, le informazioni si muovono tra una pluralità di codici per cui i processi cognitivi sono attivati dall'interazione del linguaggio verbale con tutte le altre percezioni sensoriali espresse da altri segni.

Il rapporto tra linguaggio e pensiero non verbale giustifica il ricorso ad una glottodidattica basata su un approccio olistico e intersemiotico, come quella teatrale.

Al fine di dimostrarne la bontà in relazione alle teorie sopra esposte, Nofri (23) continua:

In questa sede non è possibile fornire una più ampia visione dei complessi rapporti tra linguaggio e pensiero non verbale secondo la teoria del Doppio-Codice di Paivio. Vale tuttavia la pena di menzionare che gli studi condotti sul bilinguismo e sull'apprendimento lessicale associato alle immagini mentali hanno dimostrato il

ruolo pedagogicamente rilevante giocato dall'Imagery System. Ma ancor più importante è mettere in luce come l'intero impianto della teoria di Paivio sia strettamente connesso con la nostra prospettiva glottodidattica: una teoria monocodificista ed esclusivamente logicista del pensiero cognitivo sembra inadeguata a spiegare il funzionamento in termini neurolinguistici e psicolinguistici dello stesso linguaggio verbale e la struttura delle sue relazioni con il pensiero non verbale in riferimento all'acquisizione, memorizzazione e manipolazione di informazioni. Una posizione che collide con quella tradizione filosofico-culturale occidentale che per molti secoli ha sostenuto la supremazia del linguaggio verbale fino ad identificarlo con l'essenza stessa del pensiero umano relegando le percezioni sensoriali, le immagini mentali e le rappresentazioni analogiche ad un ruolo secondario spesso trascurabile anche in ambito pedagogico.

6.5 I contributi della psicologia umanistica e l'approccio transdisciplinare di Morin

L'idea che ciascun individuo possieda all'interno della propria personalità forti spinte motivazionali e risorse innate che gli permettono di appagare i propri desideri e di realizzare i propri obiettivi, portò, negli anni Settanta, alla fondazione della corrente della "psicologia umanistica" il cui maggiore esponente fu Abraham Maslow (1990); egli distinse due differenti tipologie di bisogni: motivazioni da deficit, di carattere fisiologico e motivazioni da crescita, di carattere emotivo, cognitivo e relazionale.

Per quanto concerne le motivazioni sottese all'apprendimento di una LS/L2, si distinguono: funzioni di tipo strumentale che servono a raggiungere obiettivi a breve termine (superare un esame o un'interrogazione a scuola) o a lungo termine (esigenze lavorative e di carriera); funzioni integrative che possono essere generali (viaggiare, conoscere nuovi luoghi e persone) o specifiche (integrarsi in una nuova comunità di parlanti la lingua *target*); funzioni intrinseche, anch'esse generali (interessi linguistico-culturali), legate a dei testi in lingua (interesse per testi letterari o di altro genere) o legate al contesto di apprendimento (gruppo classe, colleghi di corso, ecc). Tutte queste tipologie di motivazioni possono interagire e creare condizioni favorevoli per un apprendimento più efficace.⁸⁰

L'influenza della psicologia umanistica ha rivalutato fortemente la motivazione come spinta decisiva a supporto del percorso di insegnamento-apprendimento; su questa stessa linea, Carl Rogers (2013) ha sviluppato la "terapia fondata sul cliente" che, in ambito didattico, ha sancito la centralità dell'allievo e il ruolo tutoriale del docente; quest'ultimo,

⁸⁰ Per maggiori approfondimenti, si veda Pallotti (1998: 212-220) e Villarini (2000: 74-76).

ponendosi in situazione di empatia e in relazione di aiuto e creando un clima positivo di accettazione e fiducia reciproca, sollecita le attitudini e attiva le potenzialità degli apprendenti.⁸¹

L'approccio umanistico-affettivo al quale oggi si rifanno le strategie didattiche più innovative, compresa la glottodidattica teatrale, riconosce questo profondo legame tra cognizione ed emozioni che trova conferme anche nelle neuroscienze: infatti le emozioni secondarie⁸² che riguardano l'interazione sociale coinvolgono sia le aree cerebrali deputate alle emozioni primarie – cioè l'area limbica nella parte anteriore – sia le «aree in cui hanno sede anche i processi cognitivi, quali le cortece prefrontali e quelle somatosensitive. [...] le stesse aree sono alla base sia dell'elaborazione delle emozioni secondarie sia dei processi di ragionamento e decisione» (Cardona, 2008: 173-174).

Pertanto, scartando la netta distinzione cartesiana tra ragionamento ed emozioni, oggi si può affermare che la sola ragione non sia sufficiente a prendere decisioni, a determinare comportamenti o reazioni, ad operare scelte. «In realtà il corpo ci orienta prima di qualsiasi valutazione razionale ad escludere determinate risposte attraverso un preciso segnale che Damasio definisce *marcatore somatico*» (174-175).

Damasio (1995: 246) descrive tali marcatori come «esempi speciali di sentimenti generati a partire dalle emozioni secondarie. Quelle emozioni e sentimenti sono stati connessi tramite l'apprendimento a previsti esiti futuri di certi scenari».

In pratica, le emozioni secondarie non sono innate ma apprese; emozioni e sentimenti sono «parte integrante del modo di operare della ragione» (18). Non è raro allora, quando siamo in dubbio su come agire e ci troviamo di fronte ad un bivio, ricordare improvvisamente che in passato, in situazioni simili, una data risposta ha dato un esito sgradevole; ciò provoca una sensazione fisica spiacevole associata all'immagine negativa. Si tratta proprio di un marcatore somatico che ci mette in allarme e ci porta a scartare un determinato comportamento prima ancora di ragionarci in maniera ponderata, velocizzando appunto il processo decisionale.

⁸¹ Si veda Milici (2019) e Milici, Marangon (2020).

⁸² I primi studi sulle espressioni facciali e sulla suddivisione delle emozioni furono intrapresi in ambito evolutivista da Darwin e Plutchik; poi, a partire dalla seconda metà dello scorso secolo, Paul Ekman, psicologo statunitense, approfondì l'argomento e diede vita alla 'teoria neuroculturale delle emozioni'. Le emozioni primarie universali sono quelle più istintive, innate in ciascun essere umano, come la felicità, la rabbia, la paura, il disgusto; le emozioni secondarie sono invece mediate da variabili culturali e processi cognitivi e tra queste si possono annoverare il senso di colpa, l'imbarazzo, l'invidia, il senso di orgoglio, ecc.

Nel caso del marcatore somatico ciò che varia è la possibilità di accedere alle rappresentazioni disposizionali, alle immagini della mente che favoriscono il ragionamento stesso. Se i marcatori somatici sono positivi l'elaborazione delle immagini mentali è più veloce e articolata e la mente ragiona più facilmente, mentre in presenza di marcatori somatici negativi il ragionamento è deficitario perché le rappresentazioni mentali sono minori e più lente (Cardona, 2008: 176).

Si tratta di interconnessioni che riportano ad una dimensione olistica, perfettamente incarnata dalla didattica teatrale, capace di recuperare i collegamenti tra i saperi frantumati dalle moderne trasformazioni scientifiche e dalle specializzazioni disciplinari. La complessità che caratterizza la natura e l'uomo non può accettare separazioni perché nulla può essere veramente compreso se avulso da quella rete di relazioni e condizionamenti reciproci.

Di pensiero complesso si è occupato Edgar Morin (1993) che supera il principio cartesiano di separabilità tra *res cogitans* e *res extensa*:

Cartesio è stato il primo a far emergere in tutta la sua radicalità questo dualismo che avrebbe segnato l'Occidente moderno, ponendo alternativamente l'universo oggettivo della *res extensa*, aperto alla scienza, e il cogito soggettivo irresistibile, irriducibile primo principio di realtà (38).

Morin va oltre il riduzionismo e oltre l'olismo poiché il paradigma della complessità dal quale muove la sua concezione non può ridurre il tutto alle parti isolate ma nemmeno le parti al tutto, a sua volta isolato; l'unità complessa, di cui è costituita la realtà – e con essa l'uomo – è la risultante di interdipendenze multidimensionali dove tutto contribuisce ad auto-organizzarsi.

Rivolgendo la sua attenzione all'ambito didattico, Morin (2000) auspica fortemente una metodologia che superi i compartimenti stagno delle discipline insegnate in maniera separata e propone un'*inter-poli-trans-disciplinarità* attenta a formare menti critiche, capaci di risolvere i problemi nella loro multidimensionalità. Egli sostiene che condurre un insegnamento di qualità sia una responsabilità etica e contesta l'eccessivo nozionismo settoriale e quantitativo che crea teste piene e non ben fatte, dove «il sapere è accumulato, ammucciato, e non dispone di un principio di selezione e di organizzazione che gli dia senso» (15). Il suo pensiero «ecologizzante» (19) finalizza l'insegnamento alla comprensione e alla valorizzazione delle diversità in funzione della globalità, non solo nel limitato contesto esperienziale bensì a livello planetario.

6.6 L'importanza del contesto: verso l'approccio socio-interattivo

Fino a tutti gli anni Settanta, gli scienziati cognitivisti, sulla base della concezione «forte» di competenza, considerarono la mente come una sorta di processore (*H.I.P.: Human Information Processing*); secondo loro, la facoltà innata di generare il linguaggio era autonoma rispetto alle altre facoltà cognitive.

Pian piano però si fece strada l'ipotesi che ogni soggetto si rappresenta la realtà in modo personale, a seconda del contesto di riferimento.

Una certa psicolinguistica si è orientata di più verso la concezione «debole», trovando nella teoria chomskiana un modello che colmava le lacune skinneriane e andava di pari passo con le teorie di sviluppo cognitivo e di apprendimento del linguaggio, elaborate in campo pedagogico.

Le teorie cognitive più moderate presero le distanze dall'innatismo a tutto tondo, asserendo che l'acquisizione del linguaggio avviene grazie a processi cognitivi più generali, non deputati esclusivamente all'acquisizione linguistica ma necessari affinché la stessa abbia luogo.

Fra queste, le cognitive-funzionali diedero una certa importanza all'*input* esterno che opererebbe sul bambino attraverso un'esposizione a elementi che risultano essere più frequenti o più salienti di altri o che rispondono a degli scopi comunicativi. In quest'ultimo caso il bambino interagisce in maniera creativa e reattiva, scopre il rapporto tra le forme utilizzate e la loro funzione e, attraverso approssimazioni, struttura il proprio linguaggio. La psicologia sperimentale, in quanto tale, prendeva in considerazione tutti gli aspetti extralinguistici che influenzano i parlanti; basandosi sull'osservazione, fu facile constatare come si sia portati a esprimersi in un certo modo piuttosto che in un altro a seconda delle circostanze.

Perciò, in ambito glottodidattico, non mancarono le critiche alla teoria chomskiana, peraltro di scarsa applicabilità a contesti specifici, proprio perché tendente ad escludere il valore dell'esposizione a *input* esterni che sta alla base dell'insegnamento.

Paradossalmente, la psicologia sperimentale fu più vicina alle problematiche della pedagogia e della didattica di quanto non lo fossero le ipotesi avanzate dalla linguistica generativo-trasformativa, ipotesi che, nel campo della ricerca sperimentale, non potevano essere osservate in maniera controllabile. In particolare, gli assunti concernenti

la struttura profonda, non inclusi in esperimenti, non potevano essere riformulati né dimostrati.

L'aver sperimentato che il comportamento linguistico cambia se si modificano le circostanze di contesto, portò via via i ricercatori a rifiutare un generativismo come quello chomskiano che non si interessava minimamente dei fattori extralinguistici e ad affermare quanto importante sia invece riuscire a produrre enunciati appropriati alle diverse situazioni comunicative.

Nel dibattito tra innatisti e ambientalisti, questi ultimi rivendicavano il ruolo fondamentale giocato dall'interazione con l'ambiente esterno; se un bambino crescesse isolato, infatti, non acquisirebbe alcuna padronanza linguistica.

Ci si focalizzò quindi sulle correlazioni tra le varie fasi di sviluppo cognitivo e il progredire della competenza linguistica, senza differenza tra le diverse lingue, vista l'universalità degli stadi di sviluppo, ma con un'attenzione nuova agli stimoli esterni.

Tra gli ambientalisti, Michael Halliday (1994) parlò di *language as social semiotic*: la semiotica del linguaggio umano è tanto più complessa rispetto alle forme di comunicazione di altre specie proprio perché assolve ad esigenze sociali; le lingue vive si modificano di continuo sulla base dei cambiamenti che intervengono nelle comunità che le parlano.

Secondo Halliday (1970: 143), la lingua assolve ad importanti funzioni:

Language serves for the expression of 'content': that is, of the speaker's experience of the real world, including the inner world of his consciousness. We may call this the *ideational function* [...]. Language serves to establish and maintain social relations [...]. Through this function, which we may refer to as *interpersonal*, social groups are delimited, and the individual is identified and reinforced, since by enabling him to interact with others' language also serves in the expression and development of his own personality [...]. Finally, language has to provide for making links with itself and with features of the situation in which it is used. We may call this the *textual function* [...].

La *ideational function* opera sulla realtà che viene organizzata concettualmente, la *interpersonal function* consente l'interazione comunicativa e la relazione coi propri simili e la *textual function* favorisce la coerenza nel discorso e la costruzione di testi che siano pertinenti alla situazione cui si riferiscono. Ai parametri universali di tipo cognitivo, Halliday sostituì dei parametri universali di tipo socioculturale.

Come spiega Widdowson (1996: 14), secondo la teoria sociale del linguaggio, l'attenzione si spostò sulla lingua «as a system of signs which are socially motivated or informed in that they have been developed to express social meaning».

L'approccio socio-interattivo che si andava delineando trovò peculiari agganci in seno al costruttivismo.

Il costruttivismo, sorto intorno agli anni Ottanta del secolo scorso, pose in primo piano i processi mentali del discente che costruisce attivamente le proprie conoscenze, integrando i nuovi dati che gli provengono dall'esperienza e dall'interazione sociale con quelli già presenti, elaborando così costrutti nuovi e soggettivi.

In America, Jerome Bruner (1971) riprendeva le teorie di Vygotskij evidenziando quanto il contesto di riferimento agisca sullo sviluppo cognitivo fin dalla prima infanzia. Lo sviluppo dipende in pratica dalle esperienze di vita del bambino che interagisce con gli adulti. L'apprendimento è visto in termini di processi mentali e non di prodotti: al discente devono essere forniti strumenti accessibili e fruibili, che siano alla sua portata; allo stesso modo, i contenuti presentati devono essere significativi e funzionali alla risoluzione di problemi legati all'esperienza concreta nel contesto di riferimento.

Da questo assunto prenderà in parte le mosse tutta la didattica per competenze, basata su compiti di realtà.

In ambito glottodidattico Dell Hymes (1974) gettò le basi per definire la competenza comunicativa e sviluppò il modello S.P.E.A.K.I.N.G., acronimo dei seguenti fattori:

- S. Setting /Scene
- P. Participants
- E. Ends
- A. Act sequence
- K. Key
- I. Instrumentalities
- N. Norms
- G. Genre.

Con la teoria ecologica dello sviluppo (Bronfenbrenner, 2002), viene confermata l'importanza dell'ambiente ai fini dell'apprendimento e se ne amplia il concetto: ambiente contingente, relativo ai vari domini come la famiglia, la scuola, ecc. (microsistema);

ambiente delle relazioni tra i microsistemi stessi (mesosistema); influenze dipendenti da situazioni esterne non vissute in prima persona dal soggetto (esosistema); prodotto dell'interazione tra tutti questi (macrosistema). Lo sviluppo di un individuo dipende da tutte le modificazioni che intervengono nell'ambiente ecologico.

A molti tra i filoni teorici fin qui trattati, si possono ricondurre approcci e metodi glottodidattici che si sono sviluppati nel tempo e che analizzeremo, di seguito, presentando un breve *excursus* storico.

CAPITOLO SETTIMO

7. Approcci e metodi glottodidattici dall'antichità ad oggi

7.1 Il plurilinguismo

A livello storico, la glottodidattica studia i metodi di insegnamento-apprendimento delle lingue che si sono susseguiti nel tempo e che sono stati applicati sulla base di differenti correnti di pensiero.

Fin dai tempi più antichi, in tutte le parti del globo, il plurilinguismo era un fenomeno diffuso di cui abbiamo una ricchissima documentazione attestata, come ci dice Titone (1986: 7), «da uno studio affascinante di Glyn Lewis (in Fishman 1976)».

È facile intuire come una certa apertura mentale portasse a ritenere che il contatto tra diverse culture e la conoscenza di più lingue fosse risorsa da coltivare.

Essere poliglotti era indice di tolleranza e avere una lingua comune non era condizione indispensabile per sentire l'appartenenza ad un popolo.

Ci dice ancora Titone (1986: 8): «Negli antichi imperi la scelta della lingua era determinata in modo empirico e pragmatico e non sulla base di principi ideologici».

Le lingue veicolari erano l'accadico, l'aramaico, il greco e ancora l'arabo, il latino, ecc. (8-28). Nonostante esempi precristiani di unificazione linguistica, la lingua dominante non era esclusiva ma coesisteva con altre lingue e culture minoritarie da salvaguardare e mantenere.

Da ciò l'esigenza di imparare lingue diverse e, di rimbalzo, la necessità di trovare metodi di insegnamento-apprendimento efficaci.⁸³ Un'esigenza, questa, che non si è mai affievolita e ha impegnato ricercatori e studiosi incessantemente.

Ma cosa intendiamo quando parliamo di metodo? Si chiede Giorgia Marangon (2012: 122):

⁸³ Si vuole fare una distinzione tra approccio, metodo e tecnica, termini che si utilizzeranno nel corso della trattazione. L'approccio, in campo glottodidattico, è una filosofia generale, una teoria dell'educazione linguistica in base alla quale si sviluppano concezioni metodologiche relative al processo di insegnamento-apprendimento. Il metodo, riprendendo tali concezioni metodologiche, racchiude le procedure e i materiali che servono durante il percorso, spiega in pratica come insegnare i contenuti nei tempi programmati. La tecnica è il procedimento pedagogico che si adotta durante l'insegnamento: tipologia di attività, sussidi, meccanismi, ecc.

¿Qué significa el lema “método”? Método significa el camino para llegar a un resultado determinado. Así, el método que utilicemos nos facilitará el camino, nos pondrá más dificultades, o nos desviará definitivamente de nuestro destino inicial. El método es parte fundamental en cualquier trabajo que se precie de ser llamado científico, y asimismo de cualquier actividad educativa. Con una buena aplicación del método o métodos más correctos, se conseguirán resultados educativos serios, rigurosos y formales. El Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics, en su edición de 1997, define el método como una forma de enseñar una lengua que se basa en principios y procedimientos sistematizados que a su vez representan la concepción de cómo la lengua es enseñada y aprendida. Según el Longman Dictionary, los métodos difieren unos de otros en su concepción sobre la naturaleza del lenguaje y su aprendizaje, en los propósitos y objetivos de enseñanza, en el tipo de programa que promueve, las técnicas y procedimientos que recomienda y el papel que le asignan al profesor, a los aprendices y a los materiales instructivos. En la enseñanza de lenguas se distinguen entre métodos generales y específicos, tradicionales y contemporáneos; más sin hacer válidas estas distinciones –entre otras razones por vagas e imprecisas–, la literatura ha documentado un sinnúmero de métodos, métodos diseñados para enseñar la lengua materna (método auditivo, alfabético o fónico, lingüístico, de la oración, de la palabra, de la vista, etc.) y aquellos diseñados o utilizados particularmente para enseñar lenguas extranjeras o segundas lenguas (método directo instrumental, audiovisual, etc.), que en ocasiones se confunden.

Analizzeremo di seguito vari approcci e metodi che si sono susseguiti dall’antichità ad oggi, valutandone pro e contro.

7.2 Dagli esordi alla scuola di Port Royal

Possiamo certamente affermare, dai frammenti pervenutici, che i primi approcci per l’insegnamento delle lingue erano di carattere comunicativo e miravano a soddisfare bisogni pratici.

Dire che nell’antichità era preminente il metodo grammatico-traduttivo è un’inesattezza dovuta alla genericità del termine antichità. In realtà, tale metodologia formale, basata sullo studio teorico della grammatica, verrà fuori solo a cavallo tra il XVIII e il XIX secolo d.C.; in quegli anni videro la luce le prime grammatiche di lingua straniera e i manuali di esercizi di traduzione basati sul previo apprendimento delle regole, come ad esempio i manuali dei tedeschi Johann H. Seidenstucker (1811) e Karl Plötz (1848), (Titone, 1986: 7).

Volendo procedere a ritroso nell’analisi dei vari metodi utilizzati in glottodidattica, si può notare come l’attenzione verso l’aspetto comunicativo, che caratterizza la maggior parte della metodologia odierna, non sia un elemento nuovo.

Nei tempi antichi, infatti, l'istruzione bilingue era un fatto consueto che interessava tutte le classi sociali. Le lingue si apprendevano con la pratica; Titone (1986: 24-25) fa notare:

Anche se possiamo stupirci di trovare una grammatica perfetta come quella compilata dall'indiano Panini (IV sec. a. C.), è necessario chiarire che tale grammatica non era intesa come libro di testo per studenti stranieri, ma era solo una descrizione della lingua nativa, il sanscrito, destinata a persone colte che cercavano una conoscenza più approfondita della propria lingua: fu forse la prima grammatica descrittiva e non normativa. Le lingue, invece, si imparavano tramite il contatto diretto con le persone che le parlavano nel loro ambiente, attraverso un processo abbastanza simile a quello proprio dell'acquisizione della lingua materna; o, in ogni caso, se a scuola, mediante procedimenti pratici basati sul contatto diretto con i testi scritti o con la parola autentica del nativo.

Fin dal 3.000 a.C., si pose il problema di apprendere le lingue seconde.

Presso i Sumeri, tale esigenza fu avvertita dopo la conquista della Sumeria da parte degli Accadi alla fine del terzo millennio a.C.; agli invasori doveva essere insegnata la lingua locale e la diversa scrittura cuneiforme. Gli insegnanti sumeri crearono dizionari in cui alle voci lessicali era affiancata l'immagine. Inoltre, furono creati dei prototipi di campi lessicali nel senso che le parole venivano raggruppate in classi per consentire una memorizzazione che scaturisse dall'interrelazione sia dei singoli termini che di intere frasi.

Tavolette bilingui erano utilizzate anche dai burocrati egizi che si recavano nelle nazioni dei popoli conquistati per apprendere lingua e cultura.

In Oriente, le classi più colte, oltre alle lingue locali, apprendevano il greco, trascinati dall'ondata unificatrice di questa immensa civiltà che divenne dominante anche linguisticamente, diffondendo il bilinguismo in tutti popoli ellenizzati.

Il Mediterraneo, da sempre crocevia naturale d'incontri tra oriente e occidente, catalizzò, oltre alle spinte linguistiche provenienti dalla Grecia, anche quelle provenienti dal Nord, col celtico, a partire dal V sec. a. C. e dal Sud, col latino che, nello stesso periodo, si iniziò a mescolare al greco.

Possiamo ben dire che i contatti tra i popoli creavano una commistione di usi, costumi e lingue che realizzava una piena interculturalità: non prevaleva la logica dell'assimilazione dei popoli conquistati da parte dei conquistatori, anzi spesso, questi riconoscevano la supremazia culturale dei primi.

Così avvenne, ad esempio, nei confronti dei Greci da parte dei Romani; questi ultimi, pur essendo il latino la lingua veicolare per le attività politico-amministrative di

carattere burocratico, mantennero vive la lingua e la cultura greche laddove esse erano radicate, come ad esempio in Sicilia e nel Nord Africa; il greco fu incorporato persino a Roma, sia nella lingua parlata che nella stessa letteratura latina. Titone (17) ci porta esempi inequivocabili:

Lucilio scrive in caratteri greci parole greche rette da verbi latini. È significativo per la storia del bilinguismo come Plauto presumesse che il suo pubblico – che doveva comprendere una notevole componente popolare – comprendesse frasi greche, come si vede nelle *Bacchidi*. E Giovenale se la prende con le donne che irritano i loro mariti parlando greco. Non sorprende quindi che nell'area mediterranea il greco fosse rimasto per lunghissimo tempo come lingua franca parallela al latino.

Il sistema d'istruzione dell'antica Roma si basava sul bilinguismo, con insegnanti madrelingua che impartivano l'insegnamento del greco come seconda lingua in età precoce, ancor prima che si consolidassero le regole della prima lingua e iniziasse un apprendimento formale. Gli insegnanti erano per lo più schiavi greci emancipati: Titone porta l'esempio di Livio Andronico che fondò una scuola bilingue (18-19).

Il greco non era appreso dai Romani per scopi utilitaristici come invece accadeva ai Greci per il latino. Il greco era la lingua dell'arte, dei divertimenti e del piacere, il latino aveva invece a che fare con la burocrazia e con la politica.

Man mano che, a seguito delle conquiste militari e dello sviluppo commerciale di Roma, il latino andò imponendosi in maniera più marcata, venne meno anche la consuetudine di praticare e apprendere il greco come lingua viva. Inoltre, come riporta Titone (20) «A poco a poco si allargò il divario tra la lingua scritta (letteraria) e il parlato (volgare). Al bilinguismo si aggiungeva dunque la diglossia, ossia l'affiancamento alla lingua standard di un dialetto».

Si applicava già a Roma, in epoca imperiale, una sorta di metodo diretto grazie al quale l'allievo si alfabetizzava contemporaneamente in due lingue.

Risalgono al III sec. gli *Hermeneumata Pseudo-dositheana*,⁸⁴ manuali di conversazione bilingui greco-latino che suddividono il lessico in campi semantici e contengono narrazioni o brevi dialoghi inseriti in contesti situazionali. Incredibilmente, si ritrova *in nuce* gran parte della metodologia più recente, tanto che Titone (28) osserva:

⁸⁴ Si veda *Hermeneumata Pseudo-dositheana* (1892).

«Non si può dire che tale materiale non corrispondesse a quello che oggi si chiama approccio funzionale-comunicativo o situazionale».

Presso i Romani quindi la grammatica non era fine a sé stessa ma volta a comprendere i testi letterari e ad esprimersi bene, cioè saper parlare e scrivere. L'analisi linguistica del latino si basava su schemi greci ed era strettamente legata alla retorica.

Per apprendere e memorizzare la morfologia del latino, si utilizzavano i cosiddetti *chria*, ossia modelli su cui l'allievo doveva operare trasformazioni delle forme flessive dei sintagmi e contestualmente passare dal singolare al plurale, ecc.

Titone (30) ne riporta un esempio del IV sec. del grammatico Diomede:

<i>Marcus Porcius Cato</i> dixit	}	literarum radices amaras, sed fructus dulciores.
<i>Marci Porci Catonis</i> dictum fertur		
<i>Marco Porcio Catoni</i> placuit dicere		
<i>Marcum Porcium Catonem</i> dixisse fertur		
<i>A Marco Porcio Catone</i> dictum accepimus		
<i>O tu Marce Porci Cato</i> egregie dixisti		

I *chria* furono i tipi di esercizi più diffusi fino ai secoli XVI e XVII, assieme ai *cicli*; questi ultimi erano costituiti da *input* rappresentati da sintagmi che si riferivano ad una serie di azioni; si trattava in pratica di una modalità di costruzione di un testo organico basato sulla concatenazione di azioni da verbalizzare per descrivere le sequenze di un evento o di abitudini quotidiane, ad esempio la propria giornata (30-31).

Tutto ciò fu ripreso, in seguito, nel metodo Gouin⁸⁵ e nella moderna glottodidattica.

Titone (31) riporta il seguente esempio tratto dallo *Pseudo-Dositeo*, che riguarda un ciclo di azioni di chi si alza al mattino e si veste:

Dies / heméra
Sol ortus est / Helios anéteilen
Jam lucet / ede photízei

⁸⁵ Si veda il successivo paragrafo 7.3.

Ante lucem mane surgo / pro phaòs proi ergòmai

Vesti me / éndyson me

Si ricorreva anche alla traduzione ma soltanto per le abilità scritte. Si faceva il raffronto in colonne parallele, persino tra più lingue, fin dal III sec.

Da tale impiego non scaturì però un metodo sistematico, visto che, come abbiamo avuto modo di sottolineare, l'esclusivo esercizio traduttivo, inteso come trasposizione letterale di termini da una lingua ad un'altra, nell'impostazione utilitaristica cui si ricorreva, non risultava efficace per acquisire una reale o quanto meno accettabile capacità comunicativa.

Per tutto il Medioevo, il latino «è una lingua viva, capace di creare neologismi, di esprimere idee nuove, e viene appreso con una sorta di «metodo diretto»; l'approccio ai classici viene limitato ai «chierici», unici d'altro canto ad avere accesso alle poche copie conservate nei monasteri» (Balboni, 1985: 8).

Nel XVI secolo si diffuse il metodo della retroversione, specialmente ad opera di Sir Roger Ascham che lo raccomandò nel suo *The Scholemaster* del 1570.

Le fasi di questo metodo erano essenzialmente tre: la prima riguardava la comprensione e l'analisi del testo latino, supportata dalle spiegazioni del maestro; successivamente l'allievo procedeva alla traduzione in inglese che doveva essere analizzata e compresa a sua volta; infine, senza più avere a disposizione il testo originale latino, egli ritraduceva in latino la propria traduzione in inglese. Quest'ultima si raffrontava poi con l'originale per evidenziare eventuali discrepanze o errori. Con questo metodo, le regole grammaticali e le costruzioni sintattiche venivano sempre apprese all'interno del testo e non come elementi isolati. Il metodo prevedeva inoltre l'insegnamento di ulteriori proprietà del *discorso*, come la sinonimia, l'antonimia, le parafrasi, ecc.

Il XVI secolo vide un progressivo abbandono del latino a favore del francese, più in voga dell'italiano per completare la cultura delle classi altolocate e appreso con la pratica.

In questo periodo ritroviamo *in nuce* gli assunti basilari della glottodidattica odierna con anticipazioni della linguistica del discorso e dell'analisi testuale.

Non solo: leggendo qualche passo del *De Ratione Studii* di Erasmo da Rotterdam – che ritroviamo in Titone (1986: 42-44) e riportiamo di seguito – ci accorgiamo che la critica ai metodi formalistici astratti è molto forte.

Devo dichiarare francamente la mia convinzione che, mentre una conoscenza delle regole di morfologia e sintassi è molto necessaria a qualsiasi studente, ciononostante esse dovrebbero ridursi al minimo, alle più semplici e presentate nella maniera più precisa. Non sopporto la stupidità del comune insegnante di grammatica che spreca anni preziosi nel martellare regole e regole nelle teste dei bambini. Poiché non è imparando le regole che acquistiamo la capacità di parlare una lingua, ma con il contatto quotidiano con coloro che sono abituati a esprimersi con esattezza e finezza, e con la lettura abbondante dei migliori autori (1512: §3.521C-522 A).

Più in là egli continua:

[...] gradatamente si potranno introdurre accorgimenti per aumentare la scorrevolezza; come, per esempio, gare con premi sulla correzione degli errori, in cui il maestro sceglierà i giudici tra i ragazzi migliori. Si dovranno imparare presto e tenere pronte all'uso frasi comuni adatte al gioco, alla vita sociale, ai pasti (1512: §6. 523 F- 524 C).

La lingua seconda si utilizzava anche per lo studio di materie non linguistiche, come le scienze o la geografia (come non pensare al C.L.I.L.⁸⁶ introdotto oggi nelle scuole?) e si favoriva persino il tutoraggio degli allievi più promettenti e bravi nei confronti degli altri discenti, applicando già quella che poi sarà raccomandata come *peer education*.

Si cercava, inoltre, di incentivare in tutti i modi la motivazione insistendo sull'aspetto ludico, funzionale e sulla gratificazione. A queste idee, espresse durante il periodo rinascimentale anche da Martin Lutero,⁸⁷ si richiamerà, alla fine dell'Ottocento, Maximilian D Berlitz per mettere a punto i principi del metodo diretto.

Nell'ambito di questo sviluppo metodologico, ci fu chi si rifece ai classici e chi, invece, si dedicò alla promozione delle lingue moderne.

Uno degli esponenti di maggiore spicco di questa seconda tendenza, a cavallo tra il XVI e il XVII secolo, fu indubbiamente Jan Amos Komensky, meglio noto come Comenius, autore non solo di opere teoriche ma anche di manuali scolastici. La sua pedagogia realista fu alla base di una didattica intuitiva che raccomandava di procedere dal noto all'ignoto e dalle cose alle parole, in maniera da affrontare le difficoltà gradualmente. Lo studio morfologico e grammaticale, pur non essendo escluso dall'approccio pratico,

⁸⁶ C.L.I.L. sta per *Content Language Integrated Learning*. Si tratta di una metodologia che prevede l'insegnamento di contenuti di una disciplina non linguistica (DNL) in una lingua straniera. Per approfondimenti si veda l'indirizzo <http://www.miur.gov.it/clil> [ultima ricerca: 10/10/2018].

⁸⁷ Si veda il passo di Martin Lutero, riportato da Painter (1965: 158-159) e tradotto in italiano da Titone (1986: 48).

doveva arrivare successivamente, senza eccedere; non si reputava necessaria la conoscenza completa e dettagliata di una lingua straniera, peraltro considerata utopistica. Ci dice Balboni (1985: 9):

[...] concetti come quello di «vocabolario fondamentale», di «sussidio visivo» all'apprendimento linguistico, di «situazione», sono dichiaratamente presenti nell'opera comeniana, insieme alla dichiarazione di principio secondo cui *omnis lingua usus potius discatur quam praeceptis*, ogni lingua deve essere appresa tramite l'uso piuttosto che con le regole.

Insomma, bisognava parlare le lingue e non parlare delle lingue, partire dalle conoscenze nella lingua madre per soffermarsi sugli scostamenti. Comenius anticipava già ciò che la linguistica contrastiva avrebbe posto all'attenzione dei glottodidatti.

Ma l'antecedente più significativo di didattica di una L2 lo riscontriamo in Claude De Sainliens, altrimenti detto Claudius Holybrand, insegnante di lingua di origine francese, vissuto per gran parte della sua vita in Inghilterra. Di lui scrive Titone (1986: 77-78):

La sua esperienza di Francese trapiantato in Inghilterra gli servì a svolgere un'analisi dei suoi bisogni linguistici che scaturiva dalla sua condizione di rifugiato che doveva imparare una lingua straniera prima per sopravvivere e, poi, per comunicare a livelli sempre più avanzati. L'acquisizione della lingua inglese gli permise di adattare lo sfondo socioculturale alle esigenze di un insegnamento di lingua-due. Fin da una prima lettura dei suoi lavori si può asserire che Holybrand, oltre a studiare il problema dell'apprendimento linguistico in un'ottica strutturale e situazionale, occupò un osservatorio che gli permise di vedere la lingua-due dall'interno e dall'esterno e di anticipare la problematica dei moderni metodi funzionali.

Nel suo *The French Schoolmaster* (1573), egli inseriva i nuovi elementi linguistici in dialoghi autentici,⁸⁸ selezionando lessico e strutture in base alle funzioni, favorendo la loro fissazione attraverso la sequenza di ascolto, lettura e ripetizione e procedendo a spirale. Infatti, per favorire la memorizzazione di determinate strutture, ricorreva spesso all'iterazione e alla giustapposizione delle stesse ma sempre in maniera contestualizzata. Inoltre, nel rispetto della gradualità, la stessa funzione poteva essere presentata mediante forme grammaticali a complessità crescente. Con lui si introdussero le prime tecniche di lettura drammatizzata che consentivano agli allievi di identificarsi coi personaggi.

Nel XVII secolo si disquisiva su due concezioni della lingua: una "bassa" che, affrontando l'analisi descrittiva degli elementi linguistici anche in prospettiva storica e

⁸⁸ Per visionare alcuni esempi di dialoghi tratti dalle opere di Holybrand, si veda. Titone (1986: 79-105).

ricostruttiva, avrebbe offerto spunti notevoli in ambito didattico, l'altra "alta" di tipo speculativo e filosofico.

Si studiavano comunque le lingue vive e si elaboravano dizionari che raccoglievano nuovi termini.

Il realismo inglese si impose specialmente tramite le opere pedagogiche di Locke⁸⁹ nelle quali si disserta sull'opportunità che le lingue straniere vengano apprese in età precoce e sempre favorendo la pratica nel loro ambiente d'uso.

Da empirista, Locke considerava lo studio grammaticale utile soltanto ad impartire regole di correttezza e non certo a sviluppare la capacità comunicativa; pertanto tali regole andavano semmai insegnate dopo che si fosse imparato a parlare una lingua straniera conversando e/o leggendo.

Citando proprio Locke, Marangon (2012: 122) osserva:

[...] este autor, haciendo referencia a la enseñanza del francés como lengua extranjera, aboga por el ejercicio oral y los diálogos como método de enseñanza; es más, antepone el aprendizaje de esta lengua a la del latín: As soon as he can speak English 'tis time for him to learn some other Language: This no body doubts of, when French ist proposed. And de Reason is, because People ar accustomed to the right way of teaching that Language, which is by talking into Children in constant Conversation, and not by Grammatical Rules. The Latin Tongue would easily be taught the same way if his Tutor, being constantly with him, would talk nothing else to him, and make him answer still in the fame Language. But because French is a living Language, and to be used more in speaking, that should be first learn'd, that the yet pliant Organs of Speech might be accustomed to a due formation for those Sounds, and he get the habit of pronouncing French well, which is the harder to be done the longer it is delay'd. When he can speak and read French well, which in this Method is ufually in a Year or two, he should proceed to Latin, which 'tis a wonder Parents, when they have had the experiment in French, should not think ought to be learn'd the same way, by talking and reading [...] (Locke 1693: 192).

Le lingue moderne divennero necessarie per una formazione completa di contro ad un latino sempre meno utilizzato.

I missionari che viaggiavano in America o in Oriente contribuirono ad ampliare le conoscenze lessicali e a far nascere nuove grammatiche; si tratta delle cosiddette grammatiche particolari relative alle peculiarità dei singoli idiomi per distinguerle dalla grammatica universale di stampo razionalistico modellata sul latino.

⁸⁹ Tra le opere pedagogiche di Locke, ricordiamo *Some thoughts concerning education* (1693), di cui Titone (1986: 115-119) riporta alcuni «passi scelti dalla collezione a cura di P.Gay» (1964).

Balboni (1985: 9-10), riferendosi al decadimento del latino come lingua viva, afferma:

Il fatto che questa lingua classica perda sempre più di utilità negli scambi europei e che non sia più usata per scopi letterari porta inoltre ad una concezione immobilista della grammatica, in cui non hanno spazio i concetti di variabilità sociale, geografica e situazionale-contestuale della lingua: il latino è solo uno, quello dei classici ormai resi disponibili a tutti dallo sviluppo dell'editoria. Se il latino è un monolito, la traduzione non può dare come esito che l'imitazione passiva del modello monolitico, per cui lo studio del latino diviene esercizio mentale e tra le mete dell'educazione linguistica compare lo sviluppo delle capacità logiche, razionali: la lingua è divenuta un coacervo di regole (come l'algebra, gli scacchi) condita da eccezioni da memorizzare.

Così si scivolò nella parentesi della logica formalistica e della linguistica cartesiana della scuola di Port Royal.

7.3 Europa: dalla parentesi grammatico-traduttiva al metodo diretto

Nel XVII secolo, la scuola di Port Royal significò, a livello glottodidattico, predilezione per un metodo deduttivo: si partiva dallo studio formale delle regole grammaticali da applicare alle singole frasi isolate solo dopo la loro memorizzazione, a discapito di una visione testuale unitaria; l'aspetto teorico era prioritario rispetto alla pratica e all'uso e l'educazione linguistica seguiva un ordine logico di norme astratte presentate gradualmente per consentirne una migliore assimilazione.

Si privilegiarono le lingue classiche, specialmente il greco, e tale interesse continuò anche nel secolo successivo e oltre, con filologi e linguisti come Friedrich A. Wolf e Wilhelm von Humboldt; tuttavia costoro operarono in un'ottica neumanistica, diversa da quella strettamente formalistica; il ritorno ai classici del periodo greco-romano voleva esaltarne i valori culturali che rappresentavano un mondo di ideali da seguire per sviluppare le facoltà intellettuali.

Nel quadro globale dell'educazione, anche le lingue moderne continuarono però a ricoprire un ruolo importante. Per queste ultime si seguiva il metodo conversazionale, chiaramente più efficace.

Persino il grande filosofo Immanuel Kant, nella sua opera *Über der Pädagogik* (1803), ne sostenne i vantaggi, raccomandando che le abilità orali precedessero quelle scritte e che le regole grammaticali fossero applicate.

A cavallo tra il 1700 e il 1800, il grande pedagogo Johann H. Pestalozzi introdusse l'“Elementarmethode” che, applicato alla glottodidattica, significò progressione dal semplice al complesso, dai suoni alle parole e alle frasi, dalla lingua madre alle lingue straniere moderne e solo successivamente alle lingue classiche.

In particolare, per quanto concerne le lingue moderne, si iniziava ad impartirne l'insegnamento in età molto precoce e si puntava su un processo di acquisizione del tutto simile a quello della lingua madre. Tuttavia, essendo quest'ultima già stata acquisita durante l'infanzia ed essendosi già sviluppati gli organi fonatori, il tempo di acquisizione di una lingua straniera era addirittura minore perché gli stimoli esterni trovavano terreno già fertile.

Nella seconda metà del XIX secolo si sviluppò la scuola di fonetica classica, basata esclusivamente sulle percezioni uditive soggettive per stabilire le caratteristiche dei sistemi fonetici.

Uno dei suoi maggiori esponenti, Paul Passy, nel 1886 fondò la rivista *Le Maître phonétique* e, assieme al linguista inglese Henry Sweet, creò l'alfabeto fonetico internazionale «utilizzato giudiziosamente da Daniel Jones» (Girard, 1983: 99).

Con Sweet, che nel 1899 pubblicò *The practical study of Languages*, nacque l'importante scuola britannica di linguistica applicata che contribuì in maniera determinante alla ricerca metodologica. Così egli si esprime (1964: 2): «I start from the axiom that as languages have to be learnt, even if it turns out that the process injures the mind, our first business is to find out the most efficient and economical way of learning them».

Egli criticava i vecchi metodi didattici su cui si continuavano a basare molti libri di testo nonostante si percepisse una insoddisfazione diffusa al riguardo, evidenziando altresì i limiti dei tentativi di rinnovamento, incluso il metodo Gouin (1880),⁹⁰ ampiamente in voga.

This dissatisfaction is strikingly shown by the way in which ‘new methods’ are run after – especially the more sensational ones, and such as have the good fortune to be

⁹⁰ François Gouin sviluppò il “metodo delle serie” che consisteva nell'ascoltare e osservare la descrizione di serie di azioni, in cui il linguaggio verbale era supportato da immagini e gestualità. Il metodo, che si opponeva comunque alla tradizione grammatico-traduttiva a favore di un processo di acquisizione induttiva, sviluppava maggiormente la comprensione a scapito della produzione che era per lo più imitativa: con la mimica si introdusse la drammatizzazione, una sorta di role-playing in cui la lingua quotidiana veniva contestualizzata e si simulavano situazioni in coppia o in gruppo.

taken up by the editor of some popular periodical. But none of these methods retain their popularity long – the interest in them soon dies out. There is a constant succession of them; Ollendorff, Ahn, Prendergast, Gouin – to mention only a few [...]. The methods I have just mentioned are failures because they are based on an insufficient knowledge of the science of language, and because they are one-sided. A method such as Gouin's, which ignores phonetics, is not a method: at the most, it gives hints for a real method. Gouin's 'series-method' may in itself be a sound principle, but it is too limited in its applications to form even the basis of a fully developed method. A good method must, before all, be comprehensive and eclectic. It must be based on a thorough knowledge of the science of language–phonetics, sound–notation, the grammatical structure of a variety of representative languages, and linguistic problems generally. In utilizing this knowledge it must be constantly guided by the psychological laws on which memory and the association of ideas depend (Sweet, 1964: 3).

Sweet gettò le basi per una vera e propria scienza applicata del linguaggio che aprì la strada ad importanti sperimentazioni nell'ambito della ricerca sulla comunicazione.

Gli studi saussuriani, in particolare la natura bifronte del segno linguistico, costituirono un viatico verso metodi che evitavano il ricorso alla traduzione; quest'ultima era considerata un impedimento alla creazione, nel discente, di un nuovo sistema di associazioni tra significante e significato.

In questo clima, a cavallo tra il XIX e il XX secolo, si fecero strada le idee metodologiche di Berlitz (1907) basate sull'esclusivo ricorso alla lingua straniera; per mezzo di procedure induttive, si dava priorità alle abilità orali e alla pratica comunicativa; le parole non avevano senso se presentate in maniera isolata e la letto-scrittura era differita per mesi o addirittura per anni per timore che i segni grafici interferissero negativamente confondendo l'allievo.

Come si può ben immaginare, i limiti di questo "metodo diretto" furono tanti: per garantire una efficace *full immersion*, erano necessari docenti madrelingua molto preparati e la disponibilità di materiale autentico; inoltre, l'esposizione continua alla lingua straniera, impiegata anche per eventuali spiegazioni, non consentiva di graduare la presentazione di lessico e strutture, proprio perché, nel processo di acquisizione, così come per la lingua madre, non vi è gradualità; ciò significò dover ricorrere a costruzioni artificiali, circoscritte alla vita in classe, lontane dalla vita reale; non si proponevano neppure drammatizzazioni che simulassero autentici o semiautentici contesti comunicativi.

Marangon (2012: 123) fa notare:

Los principales escollos que presentan son los siguientes:

- a. Hay una gran influencia de la lengua materna sobre la lengua extranjera en proceso de asimilación, lo cual impide, en cierta forma, que esta segunda lengua pueda asimilarse con la misma agilidad que la materna.
- b. Al aprender la lengua materna, además de los elementos lingüísticos, existen otros de carácter extralingüístico, como pueden ser determinados conceptos, la interpretación de la entonación del hablante o del entorno, etc. Esto no es posible en el caso del aprendizaje de una segunda lengua, a menos que dicho aprendizaje se haga de forma prolongada y continua y en el país de origen, pues la necesidad de comunicación para cubrir necesidades básicas, tales como dormir, comer, encontrar un camino, pedir asistencia médica, etc., hacen que el discente se encuentre en la misma situación que cuando era niño y necesitaba transmitir sus deseos de hambre, sed, sueño, malestar, etc.
- c. El aprendizaje de la lengua materna no puede ser equiparable al aprendizaje en edad adolescente o adulta: en el primer caso el aprendizaje está motivado por la necesidad vital de comunicarnos, esto favorece la rápida asimilación de toda la información lingüística, aunque sea de manera inconsciente; por el contrario, en el aprendizaje de lenguas en edad adulta existen factores tales como la falta de atención, el cansancio, la distracción, etc. que impiden que la asimilación tenga las características anteriormente mencionadas.
- d. El empleo exclusivo de la “inmersión” lingüística, sin recurrir en ningún momento a una explicación léxica, morfológica o sintáctica puede provocar confusiones y falsas identidades, especialmente si la lengua materna del discente tiene una raíz común a la segunda lengua objeto de estudio – como es, por ejemplo, el caso del español y el italiano, del español y el francés –.

7.4 Stati Uniti: metodo audio-orale e studi contrastivi

Negli Stati Uniti d’America il metodo diretto non si diffuse e ci fu un brusco passaggio dal metodo grammatico-traduttivo al metodo audio-orale.

Quest’ultimo prese le mosse dalla linguistica strutturale che, per la prima volta, classificava gerarchicamente i fatti linguistici, individuando gli elementi considerati prioritari e indispensabili al funzionamento di un idioma.

La glottodidattica si interrogava sull’educazione linguistica dal punto di vista pratico, servendosi dei risultati della ricerca teorica relativamente ad approcci e concezioni metodologiche che potessero facilitare l’insegnamento-apprendimento delle lingue. Così si iniziarono a mettere a punto e ad analizzare materiali e sussidi didattici per attività concrete, partendo da determinate condizioni e neutralizzando o contrastando eventuali difficoltà.

Abbiamo già sottolineato che, a parte i casi di bilinguismo fin dalla nascita, chi si appresta ad imparare una LS/L2 padroneggia il sistema linguistico in L1 e ha consolidato abitudini e automatismi che gli consentono di esprimersi e comprendere. Per questo, i primi problemi di apprendimento nascono dalla difficoltà di riprodurre suoni diversi rispetto a

quelli della L1, suoni che, invece, un parlante nativo conosce bene e sa associare opportunamente di modo che assumano carattere distintivo ai fini semantici.

Bloomfield fa notare (1996: 93-94) che:

Quando cerchiamo di parlare un dialetto o una lingua straniera, tendiamo generalmente a rimpiazzare i suoi fonemi con i più simili tra quelli che fanno parte della nostra lingua o dialetto. Talvolta il nostro fonema e quello straniero si sovrappongono, così che alcune volte la nostra riproduzione è corretta, mentre altre volte esce dal raggio del suono straniero. [...] Quando udiamo dei suoni linguistici stranieri rispondiamo ad essi come se contenessero le caratteristiche di qualche fonema, acusticamente simile, della nostra lingua materna [...] Se però la nostra realizzazione si allontana troppo dal fonema straniero, e specialmente se si avvicina a qualche altro fonema della lingua straniera, saremo frintesi [...] Si avrà una confusione ancora maggiore quando due o tre fonemi della lingua straniera somigliano a un solo fonema della nostra lingua materna. L'apprendimento del linguaggio nell'infanzia ci abitua, infatti, a ignorare le differenze non fonemiche nella nostra lingua.

Col metodo audio-orale si incentivava l'apprendimento in laboratorio; gli allievi erano esposti a modelli di lingua corretti che dovevano essere memorizzati tramite *pattern drills*, cioè esercizi strutturali riguardanti le più importanti strutture minime; si procedeva con sequenze di ascolto, ripetizione e rinforzo, di stampo skinneriano: il nastro forniva lo stimolo, l'allievo rispondeva imitando e poi riascoltava per avere conferma della correttezza o meno. Si utilizzavano anche dialoghi aperti in base ai quali il discente forniva risposte a battute pre-registrate; un'altra attività era il dettato *cloze*, in cui dovevano essere inserite alcune parole omesse ad intervalli regolari.

In realtà, il metodo audio-orale era la riproduzione in classe del *mim-mem* adottato nell'esercito⁹¹. È evidente che veniva sacrificata qualsiasi forma di creatività e di contestualizzazione. Il docente era solo un *informant* che valutava servendosi di test oggettivi strutturati. Si era fondamentalmente convinti che l'esposizione continua a modelli autentici prevenisse qualsiasi interferenza con la L1 ed evitasse trasposizioni scorrette, specialmente quando L1 e L2 presentavano strutture dissimili per esprimere uno stesso significato. In quest'ultimo caso, come si sa, si tende a trasferire le abitudini linguistiche della L1 alla L2 e, qualora non si intervenga in tempo, l'errore si consolida. Per scongiurare questa eventualità, gli strutturalisti procedevano ad un'analisi contrastiva tra le due lingue e individuavano le parti critiche; attraverso il condizionamento della sequenza *stimolo-*

⁹¹ Si veda il capitolo secondo, paragrafo 2.5.

rinforzo in una situazione di *iper-apprendimento*, l'interferenza dovuta al *transfer* negativo veniva quindi neutralizzata, a partire dai suoni correttamente proposti durante l'ascolto.

Gli studi contrastivi che erano fioriti ad opera di esponenti come Robert Lado (1957, 1964) cominciarono a prendere una piega diversa grazie alle teorie cognitive e alla grammatica universale chomskiana che si opponeva al meccanicismo skinneriano.

Nella prospettiva cognitivista la nozione di errore muta ed assume una nuova valenza. Da forma deviante, esito di un *transfer* negativo dalla lingua madre, che può essere evitato sulla base del confronto strutturale tra la L1 e la L2, l'errore diventa infatti una manifestazione di apprendimento, un segnale che certe ipotesi sulla natura della lingua sono state formulate ed iniziano ad essere verificate (Diadori et al., 2009: 96).

Si sviluppò il concetto di interlingua, introdotto da Selinker (1972) secondo il quale chi apprende una nuova lingua attraversa varie fasi: dapprima si forma una parziale e provvisoria competenza grammaticale che si amplia man mano che aumenta la conoscenza linguistica e diminuisce l'interferenza che causa il *transfer* negativo derivante dalla L1.

Marangon (2009: 187-188), in un interessante articolo sull'importanza della L1 per l'apprendimento della L2, afferma:

La importancia de la L1 es determinante en el proceso de aprendizaje de la L2, porque el discente se siente autorizado a formular hipótesis más amplias con respecto a la L2, y a ampliar los procesos de producción oral y escrita sobre la base de peligrosas analogías. [...] Se siente la exigencia de una gramática didáctica de tipo contrastivo, es decir, de una descripción de la lengua pensada para extranjeros, que tenga en cuenta las dificultades específicas de un grupo de hablantes.

Intanto, i risultati riguardanti la ricerca psicologica cognitiva fornivano le basi per teorizzare nuovi approcci e sperimentare metodi glottodidattici.

7.5 Verso la lingua in uso: sviluppi europei

Gli strutturalisti americani, grazie alla loro capacità descrittiva, potevano considerarsi un punto di riferimento anche in Europa per la costruzione di buoni manuali e di grammatiche scientifiche.

Il metodo audio-orale americano presentava tuttavia molti limiti a causa della mancanza di reale comunicazione, soppiantata dalla ripetizione alienante e demotivante di strutture linguistiche isolate la cui correttezza si verificava con test strutturati come *multiple choice* e simili che si sostituivano al più ampio processo di valutazione.

In Italia, De Mauro (1979) riconobbe alla linguistica strutturale il merito di aver valutato l'ordine di importanza dei vari elementi, isolando quelli prioritari, cosa che le grammatiche scolastiche, non avevano fino ad allora saputo fare.

Sulla base della concezione strutturalistica, per la prima volta la linguistica scientifica non solo è in grado, ma ha l'obbligo di dare delle indicazioni alla didattica delle lingue. Prima dello strutturalismo, per un secolo e mezzo, in Europa ed in America, sono esistiti innumerevoli riviste e istituti di linguistica, cioè si è fatta intensamente della linguistica scientifica di tipo storicistico (29).

Egli sottolineò comunque l'importanza di insegnare la lingua in uso:

[...] tanto per cominciare, non vi è, se non di rado, l'idea dell'assoluta priorità che i fatti fonici, o, diciamo meglio, «fonematici» meritano rispetto ai fatti puramente grafici, quale che sia la lingua che si insegna. Questa è una prima priorità da stabilire: prima insegnare la fonematica, poi l'ortografia d'una lingua. All'interno di questa priorità ve ne è una seconda: non tutto, nell'insegnamento delle modalità di realizzazione fonica di una lingua, ha eguale importanza. Vi sono degli elementi che possono essere lasciati ad un apprendimento a più lunga scadenza; per esempio tutto ciò che appartiene a ciò che in linguistica chiamiamo le varianti condizionate o le varianti normali di realizzazione. Ciò che è davvero importante è l'apprendimento delle opposizioni fonematiche essenziali e, quindi, dei tipi fonematici che generalmente rappresentano queste opposizioni in una data lingua [...] Anche per quanto riguarda la morfologia e le strutture sintattiche occorre cambiare radicalmente rotta. A tutti è certamente capitato di studiare liste interminabili di eccezioni e irregolarità, che poi, nell'usare davvero una lingua, spesso non si trovano mai (31).

Proprio durante l'uso, le interferenze, oltre che alla trascrizione grafica dei suoni, si allargano anche alla fonologia sovrasegmentale, alla morfosintassi e al lessico e financo ai codici non verbali. Entrano in gioco la connotazione, la cultura di una comunità, la mancata corrispondenza nei diversi idiomi.

De Mauro continuò nella sua analisi e individuò i criteri della frequenza di occorrenza e/o della disponibilità.

In base al primo, il grande linguista italiano asserì che è auspicabile – sia a livello lessicale sia a livello morfosintattico – insegnare prima di tutto «quei moduli di organizzazione proposizionale che sono statisticamente più frequenti nell'ambito di una data lingua» (32).

Il criterio della disponibilità riguarda invece quelle parole che, pur occorrendo con minore frequenza, hanno tuttavia un ruolo importante per la nostra vita, sono cioè legate ad oggetti che, sebbene non nominati frequentemente, sono usati quotidianamente: in

pratica l'uso frequente riguarda l'oggetto e non il nome. De Mauro riportò il seguente esempio in italiano: «una parola come *forchetta*, anche se rara, è legata ad un oggetto piuttosto importante della nostra vita quotidiana» (33).

In Europa, la ricerca glottodidattica cercava in tutti i modi di rimediare all'astrattezza dell'impostazione metodologica del metodo audio-orale.

L'esigenza di maggiore contestualizzazione aveva portato, come variante integrata, alla nascita del metodo audio-visivo.

Forse il precursore dei metodi audio-visivi va ricercato nella Francia postbellica del 1945. Si tratterebbe del metodo Tavor Aids (ossia Teacher's Audio-Visual Oral Aids, «sussidi didattici audiovisivi ed orali per il docente»), creato da KAMENEV per l'insegnamento destinato ai militari dello Shape, il comando supremo installato a Saint-Germain (Girard, 1983: 188).

Nell'esposizione ad un *input* visivo aggiunto, l'allievo poteva comprendere in maniera più chiara l'uso in situazione e analizzare aspetti paralinguistici ed extralinguistici legati alla prossemica. Purtroppo, si può osservare che la tendenza era sempre quella di ripetere alla lettera ciò che si vedeva e sentiva senza lasciare spazio alla creatività.

Inoltre, l'interferenza derivante dalla L1 entrava a gamba tesa anche laddove il segno linguistico saussuriano, sonoro e grafico – rispettivamente forniti dal magnetofono e dalla frase scritta – si integrava con il significante visivo. Quest'ultimo riproduce invero una realtà viva che appartiene alla cultura della L2 (C2) e che non sempre corrisponde alla cultura della L1 dell'apprendente (C1), specialmente se la distanza geografica è notevole. In tal caso, si determina un divario più ampio rispetto a quando si incontrano due culture affini: quanto maggiore è la distanza, tanto maggiore sarà lo scarto nella sovrapposizione del significante sonoro e di quello visivo.

Girard osserva:

Se indichiamo con *A* il contesto semio-culturale corrispondente alla lingua 1 dei nostri allievi e con *B* quello della lingua straniera, ossia della lingua 2, l'immagine non potrà essere compresa e, di conseguenza, non potrà svolgere la sua funzione se non nel caso in cui si pone a cavallo fra i due contesti. Maggiore è la lontananza geografica, il divario religioso e culturale fra le due comunità, tanto più difficile risulterà la simbiosi fra i due (189).

Quindi il significante visivo che è indicato da *A*, deve accavallarsi il più possibile al significante sonoro della L2 che è indicato da *B*, per riuscire a neutralizzare l'interferenza semio-culturale della L1.

Riportiamo di seguito un'immagine esplicativa che si ritrova in Girard (190):

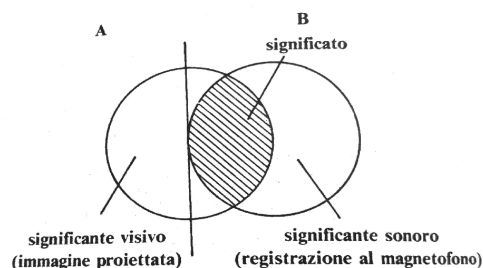


Fig.11 Significante visivo e significante sonoro

Compito del docente deve essere allora fare in modo che l'allievo si appropri sempre più dell'universo extralinguistico in cui si colloca la L2, servendosi di codici differenti rispetto a quello verbale, come la gestualità, la mimica, ecc.

Tra gli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso, per superare la linguistica strutturale che graduava le forme in base alla difficoltà, nacquero i metodi situazionali. Le unità didattiche si costruivano graduando in base alla frequenza delle situazioni linguistiche.

Compagnoni (1985: 94-95) ne distingue quattro tipi:

- a) Gli aspetti situazionali del concreto immediato.
- b) Gli aspetti situazionali derivanti da una costellazione di centri d'interesse.
- c) Gli aspetti situazionali derivanti dall'utilizzazione di determinate strutture sintattiche.
- d) Gli aspetti situazionali legati ad una vicenda che si sviluppa per episodi attorno ad alcuni personaggi fissi.

Volendo procedere ad una rapida e sommaria analisi, possiamo evidenziare i grossi limiti che, in una prospettiva comunicativa di riutilizzo dei materiali in contesti autentici, le suddette tipologie presentano.

La prima consiste in una introduzione di nuovo lessico partendo da oggetti e persone presenti in aula; pertanto, volendo riprendere la distinzione fatta da Widdowson (1972) tra *signification* e *value*, si crea un forte squilibrio a discapito del secondo. Per chiarire meglio, possiamo dire che un tipico caso di *signification* si ha quando l'insegnante

dimostra il significato di una struttura linguistica compiendo un'azione che ha luogo in quel preciso momento; ad esempio potrebbe pronunciare la frase *sto scrivendo* proprio mentre lo sta facendo; tuttavia, poiché nessuno nella vita reale esplica verbalmente un'azione del genere se non c'è uno scopo volto a riempire un *gap* informativo, questa modalità di utilizzo della lingua serve solo a spiegare la forma verbale in questione ma non il suo valore comunicativo, cioè il *value*.

Nella seconda tipologia si insiste sulla gradualità di frequenza delle situazioni e si introduce il relativo lessico mediante frasi standardizzate. Se, ad esempio, la situazione descritta è “Al ristorante”, si presenterà il lessico legato ai cibi, le frasi per ordinare da bere e da mangiare, chiedere il conto e così via. È ovvio che, anche quando si ricorre a drammatizzazioni da parte degli allievi – si cominciavano a sperimentare i *role-plays* in classe – si tratta di comportamenti stereotipati che non contemplano eventuali imprevisti e che, ancora una volta, non favoriscono il *transfer* linguistico. Compagnoni (1985: 97) osserva:

Come appare evidente, i centri di interesse tendono ad assolvere principalmente ad una funzione rappresentativa della realtà sul piano cognitivo, ma non sono in grado di garantire l'apprendimento di una reale comunicazione in cui entrino fattori espressivi legati al ruolo dei parlanti. Pertanto, i corsi organizzati per centri d'interesse scadono rapidamente nel nozionismo lessicale subito dopo le prime unità didattiche e non sono in grado di mantenere una sufficiente motivazione all'apprendimento.

Il terzo tipo descritto è quello che meno si discosta dallo strutturalismo: non si rigettano del tutto i *pattern drills* ma si inseriscono in situazioni scelte in base alla progressiva difficoltà delle strutture grammaticali; queste ultime sostituiscono di fatto il lessico che, in ordine di importanza, era prioritario per i centri di interesse. «Ne risultano dialoghi e testi molto semplici quanto a varietà lessicale, piuttosto improbabili sul piano della comunicazione reale». (97). Anche in questo caso viene ignorato il *value* per insistere invece sulla *signification*. Si pensi alle tipiche frasi introduttive di certi corsi di lingue, come ad esempio: *Dov'è il libro? Il libro è sul banco*, proposte ad una classe o ad un gruppo di apprendenti che stanno perfettamente vedendo dove si trova il libro e che riproducono

quindi un minidialogo inutile proprio perché manca il vuoto di informazione che giustificerebbe un simile interscambio.⁹²

Soltanto l'ultima tipologia mostra un primo tentativo di coinvolgimento affettivo-emozionale dell'allievo, agevolando una identificazione – e, di conseguenza, una probabilità di *transfer* linguistico – coi personaggi intorno alle vicende dei quali si intende suscitare curiosità crescente.

La nuova prospettiva comunicativa preparava il terreno ad applicazioni ulteriori in campo glottodidattico che superassero il meccanicismo a favore di un approccio pragmatico.

L'analisi del contesto situazionale e della cultura ad esso sottesa sancì la necessità di un nuovo inquadramento della lingua in un modello più allargato.

Nelle sue realizzazioni originali il metodo situazionale concentrava l'attenzione sulla *competenza linguistica*, mancando ancora gli strumenti concettuali per muovere da questa alla *competenza comunicativa*; le premesse teoriche del metodo situazionale, tuttavia, includevano almeno in potenza tra gli obiettivi finali tutte le varie componenti della competenza comunicativa così come si è venuta delineando oggi (Balboni, et al. 1989: 21).

A metà degli anni Settanta del secolo scorso, il linguista britannico Wilkins (1976) teorizzò il metodo funzionale-nozionale che si fondava su un presupposto: la lingua serve a comunicare e quindi non deve essere analizzata come “forma” bensì come “scopi”.

Questi ultimi non sono altro che le funzioni operative, quelle funzioni che ci consentono cioè di fare delle cose come *presentarsi, salutare, offrire, accettare, rifiutare, invitare, chiedere e dare informazioni, ringraziare*, ecc. Pertanto, nel momento in cui ci apprestiamo a parlare, è perché abbiamo intenzione di realizzare una o più tra queste funzioni e per realizzarle dobbiamo conoscere il lessico che costituisce i cosiddetti esponenti: ad esempio, per salutare dobbiamo conoscere le varie forme di saluto. In aggiunta agli esponenti ci serve una base nozionale di tipo concettuale e culturale visto che una lingua non può essere suddivisa solo in funzioni operative: per interagire in un discorso corretto e articolato si devono conoscere le nozioni di quantità e di genere, i vari deittici come gli avverbi, i pronomi, gli aggettivi dimostrativi, ecc.

⁹² In realtà basterebbe creare una situazione simulata eliminando il vuoto di informazione: se chi formula la domanda “Dov'è il libro?” non sapesse davvero dove si trova e lo stesse cercando, allora accanto alla significazione si avrebbe anche il valore comunicativo.

Il metodo funzionale-nozionale, pur non negando quindi l'importanza della riflessione su elementi grammaticali, la relegò in momenti specifici delle varie unità didattiche, separandola dalla fase comunicativa.

7.6 La competenza comunicativa⁹³

Gli studi di pragmatica e la prospettiva sociolinguistica evidenziarono l'importanza dell'uso funzionale del linguaggio.

A questo proposito, il sociolinguista Hymes (1972: 278) elaborò il concetto di *appropriacy* e affermò: «there are [...] communicative rules for use without which the rules of grammar would be useless».

L'*appropriacy* è la consapevolezza, da parte di una madrelingua, di quali espressioni, registri e toni sia opportuno utilizzare a seconda degli interlocutori, della situazione e del rimando, da parte degli atti linguistici, alla loro componente culturale.

Questo fattore, assieme ad altri,⁹⁴ costituisce la competenza comunicativa, concetto che ha dato un impulso fortissimo alla messa a punto di nuovi approcci e metodi glottodidattici e ha sostenuto la politica educativa europea nella definizione dei livelli soglia e nei suggerimenti per la costruzione di sillabi e per la scelta di contenuti interculturali.

Secondo l'approccio socioglottodidattico descritto da Santipolo (2008), i parlanti si muovono in un contesto socioculturale e linguistico che egli ha definito *spazio variazionale*.

Concentrandosi proprio sui bisogni espressivi degli apprendenti che devono acquisire un'autonomia nell'uso della LS/L2, egli ha individuato tre obiettivi asserendo: «Gli obiettivi sono quindi identificabili nelle tre "C" rappresentate dai concetti di *coscienza, consapevolezza e competenza sociolinguistica*». (148).

La *coscienza* riguarda la riflessione sulla propria lingua in prospettiva di miglioramento nel raffronto con una lingua diversa, non solo in relazione agli aspetti strutturali ma anche ai fattori sociali e pragmatici.

⁹³ Si veda Milici, Marangon (2020).

⁹⁴ Oltre all'*appropriacy*, Hymes (1974) ha sviluppato i concetti di *systematic potential, occurrence e feasibility*; si veda anche Harmer (1983: 13-14).

L'esigenza della *consapevolezza* di questi ultimi aspetti sociolinguistici nasce dalla necessità di evitare, per quanto possibile, quei *transfer* negativi da L1 a LS/L2 che generano le cosiddette deviazioni, cioè scelte sociolinguistiche sbagliate, non opportune, non adeguate e non appropriate rispetto alle situazioni comunicative della comunità parlante la lingua *target*.

Poiché tali errori spesso creano imbarazzanti fraintendimenti o, addirittura, compromettono l'efficacia comunicativa, è importante una metariflessione su ciò che davvero si conosce in termini di appropriatezza formale e appropriatezza semantica, con riferimento alle specifiche convenzioni sociali; questa metariflessione serve come punto di partenza per sviluppare la *competenza sociolinguistica*, grazie alla quale poter interpretare le suddette scelte e quindi gestirle in maniera corretta in fase di produzione.

A sua volta, la competenza sociolinguistica costituisce, assieme alla competenza illocutoria, una componente essenziale della competenza pragmatica come descritta da Bachman (1990: 87), nel suo modello di *Language Competence*:

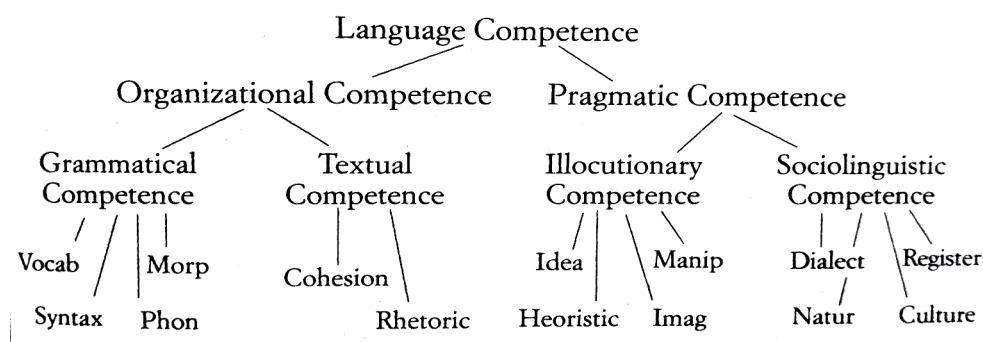


Fig.12 Modello della competenza linguistica secondo Bachman

Anche per la lingua in azione, cioè per la pragmatica, l'intervento didattico deve prevedere raffronti tra L1 e L2, proprio perché l'errore sociolinguistico, scaturito da *transfer* negativi, agisce in maniera più invasiva. Sempre Santipolo (2008: 150), ci dice a tal proposito:

[...] l'errore sociolinguistico, che spesso agisce a un livello subcosciente, [...] può innalzare una barriera psicologica insormontabile, malgrado il senso del messaggio sia stato compreso (*accomodamento divergente*). In altre parole, mentre l'errore grammaticale rientra in ciò che la nostra *expectancy grammar* ci segnala come prevedibile quando ci rendiamo conto che l'interlocutore non è madrelingua e quindi ampliamo il nostro grado di tolleranza verso la deviazione dallo schema atteso; quando invece la deviazione riguarda gli aspetti sociolinguistici [...] la nostra scarsa consapevolezza linguistica e la relativa *expectancy grammar* non sono in grado di

aiutarci a interpretarle adeguatamente come esterne agli schemi previsti. Questa condizione sembra trovare riscontro anche nell'atteggiamento degli insegnanti rispetto alla deviazione: infatti, se da un lato i docenti madrelingua tendono a enfatizzare maggiormente le deviazioni sociolinguistiche, dall'altro quelli non parlanti nativi sembrano più attenti agli errori di natura strettamente grammaticale (anche quando questi non compromettano la comunicazione), e ciò pare interpretabile come dovuto alla loro minore consapevolezza sociolinguistica nella lingua che insegnano.

Va da sé che, rispetto a chi apprende una LS in classe o sui libri, chi acquisisce una L2, vivendola in contesti spontanei, è esposto alla lingua più informale e persino dialettale; riesce pertanto a conoscere un repertorio più ampio che include numerose varietà.

In questo secondo caso, Santipolo (154) parla di «sottodimensionamento sociolinguistico», mentre nel primo caso, si ha un «sovradimensionamento linguistico» poiché si è esposti ad una lingua standard più corretta, letteraria ovvero la lingua scritta e la lingua dell'insegnante di LS; costui, solitamente non madrelingua, è per lo più propenso all'uso di materiali non autentici perché più facilmente tarabili a livello didattico sebbene più lontani dalla lingua reale contestualizzata. Si riduce quindi l'opportunità di essere esposti a modelli utili e usabili.

L'usabilità sociolinguistica è pertanto definibile come il grado di corrispondenza tra le esigenze del discente e le risposte che trova nei modelli offerti dal corso che sta frequentando. Potremmo quindi concludere affermando che l'usabilità sociolinguistica costituisce l'obiettivo ultimo dell'approccio socioglottodidattico, parte integrante di quello comunicativo e umanistico-affettivo (162).

Molto appropriato risulta il modello di competenza comunicativa elaborato da Balboni e riportato da Caon (2008: XVII), che connette la dimensione linguistica e quella culturale.

Secondo Balboni (2008a: 74-75) la competenza linguistica, cioè quel «costrutto mentale che riunisce le regole che governano la lingua e gli altri codici» deve associarsi alla padronanza linguistica «che traduce la realtà mentale in azione sociale, trasforma il “sapere la lingua” nel “saper fare lingua” e “saper fare con la lingua”».

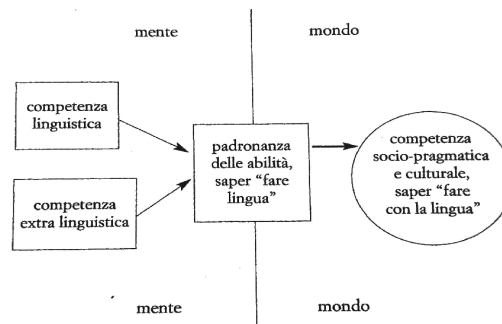


Fig.13 Il modello della competenza comunicativa secondo Balboni (2008c)

Caon (2008: XVII), sostiene che «la competenza socio-pragmatica e culturale di cui parla Balboni deve quindi “arricchirsi” ulteriormente di competenze specifiche che vengono promosse dall’educazione interculturale e con esse integrarsi».

Come vedremo di seguito, molto vantaggiose, al riguardo, risultano le tecniche teatrali applicate alla glottodidattica; introducendo il metodo Glottodrama, Carlo Nofri (2009: 15-16) esemplifica graficamente la struttura semiotica sia di un atto comunicativo sia della competenza comunicativa che definisce come di seguito riportato:

[...] la competenza comunicativa si configura come una competenza complessa che incorpora, oltre ad una competenza linguistica inerente al codice, anche una competenza specificamente semiotica e metalinguistica attraverso la quale siamo in grado di decifrare e produrre interazioni complesse tra i diversi codici di segni e di percepire la loro gerarchia funzionale. La natura spesso automatica e largamente inconscia di questi processi produttivi e ricettivi da parte dei parlanti nativi non deve farne sottovalutare la necessità di apprendimento in sede glottodidattica.

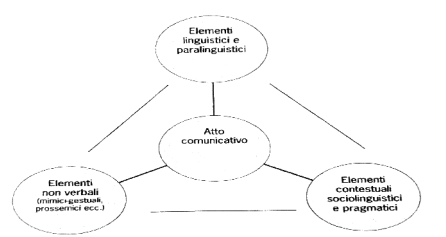


Fig.14 Struttura semiotica di un atto comunicativo

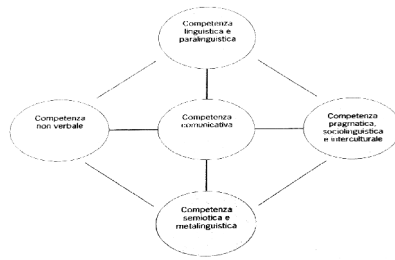


Fig.15 Struttura semiotica della competenza comunicativa

Concludendo, possiamo affermare che oggi, più che mai, si impone, in ambito glottodidattico, una preminente attenzione alla competenza comunicativa in chiave sociolinguistica, pragmatica e interculturale, anche in considerazione delle politiche linguistiche europee degli ultimi decenni.

CAPITOLO OTTAVO

8. Politiche linguistiche ed educative europee⁹⁵

8.1 La competenza comunicativa nel quadro europeo: pubblicazione del *CEFR*

Come già sottolineato, il messaggio non è veicolato solo dagli enunciati linguistici ma anche da tutto ciò che è implicito e che può essere differentemente inferito dagli interlocutori.

Per questo, uno stesso enunciato può assumere, nell'uso vivo, vari significati in base alla relazione di senso che si crea tra i suoi elementi e tra questi e i fattori esterni.

Quindi la competenza comunicativa si colloca su un piano pragmatico diverso da quello astrattamente semantico: mentre la semantica, come abbiamo visto, studia il significato degli elementi linguistici e le interrelazioni che possono modificarlo, la pragmatica guarda al significato potenziale di tali elementi che si realizza comunicando in un contesto specifico.

La lingua è viva e dinamica, legata alle intenzioni, alle relazioni che si instaurano nell'ambito di ciò che, nello schema mentale degli interlocutori, è considerato significativamente rilevante. Il significato pragmatico ha come referente una realtà conosciuta ed espressa dai parlanti grazie ad un codice condiviso e include una forza illocutoria che non è data da elementi formali.

L'efficacia comunicativa si raggiunge quindi quando i membri di una comunità, caratterizzata dalla stessa identità socioculturale, raggiungono una convergenza sui referenti, sugli elementi impliciti e situazionali. Mentre si parla, si attua una vera e propria negoziazione di significato (Widdowson, 1996: 65-66) che a volte può creare ambiguità – anche intenzionalmente – ed aprirsi ad un ventaglio di interpretazioni. Questa negoziazione è in continuo divenire proprio perché, durante l'interazione, il ricevente spesso anticipa ciò che deve ancora essere detto dall'emittente sulla base di aspettative legate alle convenzioni comunicative che regolano l'utilizzo dei diversi codici; tale cooperazione è volta a far convergere l'intenzione dell'emittente con l'interpretazione del ricevente.

⁹⁵ Si veda Milici (2019) e Milici, Marangon (2020).

In quest'ottica, fin dagli anni Settanta del secolo scorso, l'interesse linguistico si è spostato verso una padronanza pratica, relativa ad un uso appropriato ed efficace della lingua piuttosto che restare confinato alla conoscenza astratta di regole. Il concetto stesso di correttezza si è legato a quello di appropriatezza, in base alle circostanze specifiche.

La conoscenza, non più punto di arrivo fine a sé stesso, è stata intesa come strumento per sviluppare, in maniera integrata, le quattro abilità, vale a dire *comprendere ascoltando* e *leggere*, a livello ricettivo e *parlare* e *scrivere*, a livello produttivo.

Le quattro abilità rappresentano conoscenze applicate; se padroneggiate, consentono di utilizzare ciò che si sa, scegliendo, selezionando e organizzando elementi linguistici ed extralinguistici per ottenere effetti significativi secondo gli scopi della comunicazione.

Le abilità costituiscono quindi un passo fondamentale per l'acquisizione di una duratura competenza comunicativa che, nel corso degli anni, è stata ridefinita in senso azionale ed è assunta a obiettivo irrinunciabile.

Come riportato in Diadori et al., (2009: 133-134), un primo passo in tal senso fu fatto dal Consiglio d'Europa nel 1971, quando, nell'ambito del *Modern Languages Project*, sotto il coordinamento del linguista inglese John Trim, fu definito il livello soglia di conoscenza di una lingua, necessario a sopravvivere per comunicare e per comprendere la civiltà del Paese della comunità parlante.

Si procedette alla pubblicazione del *Threshold level* (van Ek, 1975) per l'inglese, seguito dal *Niveau Seuil* (Coste et al., 1976) per il francese, dal *Nivel umbral* (Slagter, 1979) per lo spagnolo, dal *Kontaktschwelle* (Baldegger, 1980) per il tedesco e dal *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera* (Galli de' Paratesi, 1981).

Ivi non erano ancora contemplati, tra i destinatari, gli stranieri migranti per i quali la L2 rappresenta un ineliminabile strumento di integrazione oltre che di sopravvivenza.

Galli de' Paratesi (37) riporta l'elenco dei destinatari così individuati:

- 1) visitatori temporanei in veste non professionale che vengono in Italia per brevi visite [...] senza un preciso scopo di lavoro o di studio;
- 2) studenti stranieri che studiano l'italiano in Università estere e che vengono in Italia per brevi visite e vacanze, e studenti stranieri di italiano in università italiane;
- 3) studenti stranieri non di italiano in università italiane;
- 4) tecnici e lavoratori che vengono in Italia per corsi di addestramento;
- 5) commercianti che vengono in Italia per affari
- 6) studiosi stranieri che vengono a fare ricerca [...]

Fig.16 Elenco dei destinatari livello soglia per l'italiano

Sotto la spinta dei *Livelli Soglia* del Consiglio d'Europa, l'attenzione si focalizzò sempre più sugli scopi della comunicazione come perno attorno al quale far ruotare l'impostazione di un percorso di insegnamento-apprendimento di una LS/L2.

Nel novembre del 1991, a Rüschlikon in Svizzera, si tenne un Simposio intergovernativo sul seguente tema: "Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, Evaluation, Certification". Ne derivò l'idea di elaborare un *Quadro Comune Europeo di Riferimento* che desse indicazioni sugli obiettivi da conseguire in base a tre criteri: comprensività, trasparenza e coerenza. Ciò stava a significare che si voleva costruire uno strumento flessibile, da adattare ai vari contesti specifici e aperto a suggerimenti e proposte degli addetti ai lavori che man mano lo avrebbero sperimentato.

Per tutti gli anni Novanta, il gruppo di lavoro coordinato da John Trim continuò ad operare in seno al Consiglio d'Europa per gettare le basi di un *Common European Framework of Reference (CEFR)* che contenesse indicazioni sul syllabo, sulle principali situazioni comunicative raggruppate in categorie definite domini,⁹⁶ sulle competenze – ridisegnate non solo a livello linguistico-comunicativo ma anche trasversale, di modo da inglobare conoscenze dichiarative, procedurali, ecc. – e sulla loro certificazione.

L'intento era chiarire gli obiettivi da raggiungere e renderli trasparenti ed espliciti descrivendo le competenze (conoscenze, abilità, attitudini) necessarie all'utilizzo delle

⁹⁶ Nel *CEFR* (2001: 10), i domini sono così definiti: «the broad sectors of social life in which social agents operate». Si suddividono in «personal, public, occupational, educational». Si veda lo schema delle categorie descrittive corrispondenti (48).

lingue “in situazione”, sia per facilitare la mobilità e gli scambi tra i Paesi europei, sia per aiutare gli stranieri ad acquisire una L2.

Furono individuati sei livelli di competenza, opportunamente descritti: A1 e A2 (livello elementare), B1 e B2 (livello intermedio), C1 e C2 (livello avanzato), con relative griglie di autovalutazione, per supportare gli addetti all’elaborazione di programmi, curricoli e sillabi nonché per favorire la validità internazionale e la reciprocità delle certificazioni.

Così si arrivò alla pubblicazione, nel 2001, del *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (CEFR)*, tradotto in quaranta lingue; la versione italiana, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione (QCER)*, uscì nel 2002.

L’esigenza di sviluppare una efficace competenza comunicativa che potesse avvicinare i popoli e le culture, sempre più avvertita come impellente per la sua importanza dal Consiglio d’Europa, sancì la validità di un approccio plurilingue.

Infatti, le diverse culture che il plurilinguismo intreccia sfociano spesso in modalità di interazione e rapporti interpersonali non semplici; addirittura, a causa di taboo peculiari di una comunità che non trovano riscontro in altre, possono crearsi fraintendimenti che diventano veri e propri “errori interculturali”.

Con ciò si ribadisce che la competenza chomskiana da sola non è sufficiente per una comunicazione efficace.

Insegnare una lingua in un’ottica autentica e, di conseguenza, anche interculturale, significa insegnare ad agire correttamente in situazione, secondo quanto prevedono le norme sociali della comunità *target*. E fin da subito, il *CEFR* (2001: 4) chiari:

[...] the plurilingual approach emphasises the fact that as an individual person’s experience of language in its cultural contexts expands, from the language of the home to that of society at large and then to the languages of other peoples (whether learnt at school or college, or by direct experience), he or she does not keep these languages and cultures in strictly separated mental compartments, but rather builds up a communicative competence to which all knowledge and experience of language contributes and in which languages interrelate and interact. In different situations, a person can call flexibly upon different parts of this competence to achieve effective communication with a particular interlocutor.

Contestualmente venne avviata una sperimentazione metodologico-didattica con il progetto *PEL, Portfolio Europeo delle Lingue*, strumento operativo innovativo collegato al *QCER* e ai suoi descrittori.⁹⁷

Il “portfolio” è una raccolta documentale sistematica che accompagna il discente durante tutto il suo percorso, aiutandolo a riflettere sui livelli di competenza raggiunti, sul proprio metodo di apprendimento e sugli ulteriori traguardi.

8.2 Le sfide dell’Unione Europea in campo educativo

Nel 1992 nacque l’Unione Europea⁹⁸ che si trovò subito a dover rispondere alle sfide della globalizzazione e dei mutamenti planetari dovuti specialmente a tre processi in atto:

- caduta del muro di Berlino nel 1989 con conseguente apertura tra Est e Ovest
- competitività nei mercati internazionali per la crescita dei Paesi asiatici
- sviluppo tecnologico e predominio di *Internet* con abbattimento dei confini spazio-temporali e comunicazioni in tempo reale.

Di fronte a tutto ciò l’Europa doveva riformarsi. I politici iniziarono a comprendere che esiste una connessione tra qualità dell’istruzione e crescita economica, ragion per cui l’O.C.S.E. avviò programmi di rilevazione sulle competenze.

Si fece strada l’idea che la competitività potesse essere ottenuta grazie all’innovazione e allo sfruttamento della conoscenza. L’allora Presidente della Commissione Europea, Jacques Delors, scommise sul capitale umano⁹⁹ cercando di facilitare in tutti i modi l’accessibilità ai sistemi di formazione.

L’interesse sempre maggiore del Consiglio d’Europa verso una diffusione delle lingue straniere tra i cittadini degli Stati membri, finalizzata ad una maggiore coesione, aveva portato ad un ripensamento sulla glottodidattica, ridefinita in termini di “linguistica educativa”.

⁹⁷ Per maggiori approfondimenti, si veda il sito dedicato <https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/cose.shtml> [ultima ricerca: 22/01/2019].

⁹⁸ Si veda il contributo di Salvatore Pace, disponibile in <https://slideplayer.it/slide/193431/> [ultima ricerca: 24/04/2020].

⁹⁹ Il documento di riferimento è il famoso Libro Bianco *Crescita, competitività ed occupazione – Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo* di J. Delors (1993).

L'intento era sviluppare maggiore autonomia e competenze diffuse per un più costruttivo dialogo.

Le competenze linguistico-comunicative, assieme alle origini storiche, culturali e civili e alla ricerca scientifica e tecnologica, divennero un fondamento della dimensione europea della conoscenza cui oggi tutti i Paesi dell'Unione Europea sono chiamati a contribuire.

Nel 1993, l'Unesco individuò quattro pilastri dell'educazione:

- imparare a conoscere
- imparare a fare
- imparare a vivere con gli altri
- imparare ad essere.

Nel 1995, Edith Cresson, membro della Commissione Europea con delega alla scienza, alla ricerca e allo sviluppo, nel documento *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, ribadì che l'Europa non riusciva ad essere competitiva per mancanza di cultura e di competenze specifiche richieste dalla società.

Tutto ciò significava che i sistemi scolastici erano inadeguati a formare i nuovi cittadini europei, la qual cosa risultava inaccettabile. Tra i vari ostacoli alla mobilità risaltò la scarsa capacità di parlare lingue straniere, per cui la conoscenza di almeno tre lingue comunitarie fu uno degli obiettivi generali da conseguire.

Il sapere astratto, fatto di contenuti, nozioni, dati, teorie, principi che attengono alle varie discipline, doveva trasformarsi in abilità, capacità di applicare le conoscenze possedute, sia a livello cognitivo (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) sia a livello pratico (abilità manuale, impiego di metodi, strumenti, materiali); conoscenze e abilità dovevano diventare, a loro volta, competenze acquisite che coinvolgono tutta la persona, connettendo in maniera unitaria e reticolare i saperi (conoscenze) e il saper fare (abilità).

Solo l'acquisizione di competenze consente infatti di risolvere problemi per mezzo dell'agire personale in contesti noti e non, di scoprire l'altro e convivere democraticamente in una società globalizzata e interculturale dove l'impresa più difficile è proprio "imparare ad essere".

Perciò dagli esiti di apprendimento, l'attenzione si spostò sulle strategie finalizzate all'acquisizione di competenze disciplinari e trasversali nonché sulle procedure di certificazione.

Una svolta decisiva in chiave cooperativa, per quanto concerne una comune politica educativa europea, si ebbe nel 2000 con la *Strategia di Lisbona* durante la quale ci si pose un obiettivo strategico: entro dieci anni l'Europa sarebbe dovuta diventare una «economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale» (Consiglio Europeo di Lisbona, 23 e 24 marzo 2000, *Conclusioni della Presidenza*, punto 5)¹⁰⁰.

Al di là delle peculiarità dei singoli sistemi di istruzione e formazione, si intendeva realizzare uno spazio comune europeo per l'educazione, perseguendo gli stessi obiettivi in una prospettiva di apprendimento permanente.

L'intento del Consiglio Europeo era dare «possibilità di apprendimento e formazione adeguate ai gruppi bersaglio nelle diverse fasi della vita: giovani, adulti disoccupati e persone occupate soggette al rischio che le loro competenze siano rese obsolete dai rapidi cambiamenti» (punto 25).

Il programma *Istruzione e formazione 2010*, altrimenti detto *ET 2010 (Education and Training 2010)*, stabilì allora tre obiettivi strategici¹⁰¹ che tuttavia non furono raggiunti; perciò, per il 2020 (*ET 2020*), sono stati rilanciati altri quattro obiettivi prioritari.¹⁰²

Nel 2004, anno in cui fu firmata la *Costituzione Europea*,¹⁰³ trentadue ministri dell'istruzione proposero di creare un sistema unitario di formazione e qualificazione

¹⁰⁰ Disponibili in https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm [ultima ricerca: 14/05/2019].

¹⁰¹ I tre obiettivi strategici fissati da *ET 2010* erano: 1) qualità ed efficacia dei sistemi, 2) accesso all'istruzione e alla formazione, 3) apertura dei sistemi al mondo esterno. Questi tre obiettivi furono articolati in 13 sottobiettivo che si riferiscono a 5 benchmarks per misurare il livello di attuazione. Si veda Barzanò, De Sanctis (2011).

¹⁰² I quattro obiettivi per il 2020 sono: 1) fare dell'apprendimento permanente e della mobilità una realtà, 2) migliorare la qualità e l'efficienza dell'istruzione e della formazione, 3) promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva, 4) promuovere l'innovazione e la creatività, compresa l'imprenditorialità, a tutti i livelli di istruzione e formazione. Ai 5 precedenti benchmarks, se ne aggiunsero 3, tra cui uno relativo alle competenze base, non solo in literacy ma anche in matematica e scienze. Si veda Barzanò, De Sanctis, (2011).

¹⁰³ Disponibile in https://europa.eu/europeanunion/sites/europaeu/files/docs/body/treaty_establishing_a_constitution_for_europe_it.pdf [ultima ricerca: 14/05/2019].

professionale che rilasciasse certificazioni leggibili e spendibili in tutti i Paesi dell'Unione Europea.

Intanto il Parlamento europeo elaborò un quadro di riferimento sulle competenze chiave, la *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*,¹⁰⁴ seguita da un'ulteriore Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla costituzione del *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente* del 23 aprile 2008¹⁰⁵.

Nel 2009 tutti gli Stati membri ratificarono il *Trattato di Lisbona*¹⁰⁶ che adottò ufficialmente la *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea* (2000)¹⁰⁷ recependo i principi della *Costituzione Europea* del 2004 tra cui il diritto inviolabile allo studio e all'istruzione.

8.3 I documenti più recenti: il *Companion Volume* (2018) e le nuove Competenze chiave (2018)

Il fermento europeo sui temi dell'educazione linguistica non si arresta; nell'autunno del 2017, il Consiglio d'Europa presentò una edizione provvisoria del *Common European Framework of Reference for Languages: Companion Volume with new descriptors*, la cui stesura definitiva si ebbe nel febbraio 2018.

Il volume è il risultato di ulteriori studi e ricerche sui descrittori del 2001 che sono stati integrati e aggiornati, introducendo un nuovo livello pre-A1, dettagliando maggiormente i livelli A1-C1 e C2 e inserendo scale relative alla fonologia.

¹⁰⁴ Le competenze chiave individuate nella *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio 18 dicembre 2006* erano:

1. Comunicazione nella madrelingua
2. Comunicazione nelle lingue straniere
3. Competenza matematica e competenze base in scienza e tecnologia
4. Competenza digitale
5. Imparare a imparare
6. Competenze sociali e civiche
7. Spirito di iniziativa e imprenditorialità
8. Consapevolezza ed espressione culturale

¹⁰⁵ Disponibile in https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_it.pdf [ultima ricerca: 15/05/2019].

¹⁰⁶ Disponibile in https://www.senato.it/application/xmanager/projects/leg17/file/repository/relazioni/libreria/novita/XVII/Trattato_sull_unione_europea.pdf [ultima ricerca 16/03/2020].

¹⁰⁷ Disponibile in https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_it.pdf [ultima ricerca: 19/03/2020].

La parte introduttiva riporta i principi, le finalità, le modalità di utilizzo del nuovo Quadro di Riferimento, ribadendo che «The development of language competences is essential for social inclusion, mutual understanding and professional development» (21) e soffermandosi sulle strategie glottodidattiche.

In considerazione dell'aumentata diversità culturale nelle comunità sociali odierne, si supera il metodo funzionale-nozionale; l'approccio plurilingue e interculturale orientato all'azione continua ad essere un costante riferimento e viene descritto in questi termini:

The CEFR's action-oriented approach represents a shift away from syllabuses based on a linear progression through language structures, or a predetermined set of notions and functions, towards syllabuses based on needs analysis, oriented towards real-life tasks and constructed around purposefully selected notions and functions. This promotes a proficiency perspective guided by 'Can do' descriptors rather than a deficiency perspective focusing on what the learners have not yet acquired. The idea is to design curricula and courses based on real world communicative needs, organized around real-life tasks and accompanied by 'Can do' descriptors that communicate aims to learners. Fundamentally, the CEFR is a tool to assist the planning of curricula, courses and examinations by working backwards from what the users/learners need to be able to do in the language (26).

Come riportato in Milici (2019: 6):

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

Nel *Companion Volume* (2018: 30), alle quattro abilità subentrano quattro modalità comunicative: «reception, production, interaction and mediation».

La mediazione è intesa come la capacità di rendere possibile la comunicazione tra persone che, per svariati motivi, non sono in grado di comunicare tra loro in maniera diretta.

Vengono quindi presentati descrittori di mediazione collegati ai quattro domini già individuati nell'edizione del 2001.

Nel 2018 si pubblicano le nuove competenza chiave.

Il 22 maggio 2018, accogliendo la proposta della Commissione Europea del 17 gennaio 2018, il Consiglio europeo ha pubblicato una nuova *Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, insistendo sull'importanza di sviluppare un pensiero critico per sfruttare al meglio le conoscenze (Milici, 2019: 6).

In cinque punti si danno indicazioni operative agli Stati membri dell'Unione Europea; risulta di fondamentale importanza favorire l'acquisizione di un metodo di apprendimento che crei autoconsapevolezza sulle proprie potenzialità al fine di esercitare una cittadinanza attiva, con una nuova attenzione agli obiettivi relativi allo sviluppo sostenibile delle Nazioni Unite.¹⁰⁸

Le competenze sono descritte come una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti, questi ultimi indispensabili nell'ambito di un approccio educativo orientato all'azione poiché riguardano la disposizione mentale per agire e reagire in situazioni reali (6).

Le buone prassi per promuovere tali competenze devono essere promosse e perseguite in tutti i contesti di apprendimento formale, non formale e informale.¹⁰⁹

¹⁰⁸ Il 25 settembre 2015, l'Assemblea Generale dell'Organizzazione delle Nazioni Unite (O.N.U.) ha adottato l'*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile* (<https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>) [ultima ricerca: 20/03/2020]. Si perseguono 17 obiettivi e 169 traguardi da raggiungere grazie ad una collaborazione globale tra tutti i Paesi del mondo, ciascuno in base alle proprie potenzialità e al proprio grado di sviluppo. Riguardo all'istruzione e alle politiche educative, si richiama l'obiettivo 4 che recita: «fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti». Tale obiettivo, assieme ai 10 traguardi in esso contenuti, propone nuove sfide sulla scia della *Dichiarazione del Millennio* (<https://archive.unric.org/it/informazioni-generalisullonu/37>) [ultima ricerca: 17/02/2020], firmata nel mese di settembre 2000 dai governi dei Paesi membri dell'O.N.U. e contenente 8 obiettivi da raggiungere entro il 2015. Tra questi, l'obiettivo 2 mirava a «rendere universale l'istruzione primaria». Ad oggi, possiamo affermare che, a livello generale e in relazione ai traguardi prefissati, i progressi ottenuti non sono uniformi a livello planetario e che si evidenzia in maniera esponenziale un effetto forbice tra Paesi più sviluppati e Paesi in via di sviluppo. Si veda anche la *Relazione al Consiglio europeo del gruppo di riflessione sul futuro dell'UE 2030* (<https://www.consilium.europa.eu/media/30765/qc3210249itc.pdf>). [ultima ricerca: 17/02/2020].

¹⁰⁹ Si intende per apprendimento formale quello erogato dalle scuole o dagli Enti di formazione accreditati che sfocia nel conseguimento di certificazioni e titoli riconosciuti; l'apprendimento non formale è erogato da organizzazioni anche lavorative ma non viene attestato da certificazioni ufficiali; l'apprendimento informale è tutto ciò che si apprende durante l'esperienza di vita e, diversamente dalle prime due tipologie, non è intenzionale né organizzato. Il Cedefop (Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale, ha pubblicato nel 2016 *Le Linee Guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale*, disponibili in <http://dx.doi.org/10.2801/280994> [ultima ricerca: 13/01/2020].

«Il nuovo quadro delle competenze, descritte nella terza parte del documento, non è molto dissimile da quello del 2006» (6); le otto competenze chiave – tra cui le competenze linguistiche che diventano competenza multilinguistica – sono così declinate:¹¹⁰

competenza alfabetica funzionale

competenza multilinguistica

competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria

competenza digitale

competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare

competenza in materia di cittadinanza

competenza imprenditoriale

competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali (15).

Si riporta di seguito, integralmente, il punto esplicativo relativo alla competenza multilinguistica:

2. Competenza multilinguistica

Tale competenza definisce la capacità di utilizzare diverse lingue in modo appropriato ed efficace allo scopo di comunicare. In linea di massima essa condivide le abilità principali con la competenza alfabetica: si basa sulla capacità di comprendere, esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) in una gamma appropriata di contesti sociali e culturali a seconda dei desideri o delle esigenze individuali. Le competenze linguistiche comprendono una dimensione storica e competenze interculturali. Tale competenza si basa sulla capacità di mediare tra diverse lingue e mezzi di comunicazione, come indicato nel quadro comune europeo di riferimento. Secondo le circostanze, essa può comprendere il mantenimento e l'ulteriore sviluppo delle competenze relative alla lingua madre, nonché l'acquisizione della lingua ufficiale o delle lingue ufficiali di un paese (17).

Si può notare che il riferimento alla competenza interculturale come parte integrante di quella linguistica, in armonia con quanto indicato nel *Companion Volume*, continua ad essere un cardine attorno al quale ruota la concezione europea di educazione.

¹¹⁰ Disponibili in <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9009-2018-INIT/IT/pdf> [ultima ricerca: 21/03/2020].

8.4 La prospettiva interculturale

Era stato proprio il Consiglio d'Europa, nel 1989, a distinguere tra “multiculturale” e “interculturale”: mentre il multiculturalismo esiste come dato oggettivo che giustappone gruppi di diversa provenienza all'interno della società, l'intercultura è intesa come processo dinamico che si costruisce mediante gli scambi, le relazioni, l'interdipendenza reciproca, la contaminazione.

Per parlare di intercultura bisogna chiedersi innanzitutto cosa si intenda per cultura.

L'Europa è sempre stata aperta al cambiamento pur nell'aggancio alle grandi civiltà del passato che l'hanno nutrita. Fino al Medioevo si è vissuti in una condizione di pluralismo e plurilinguismo che trovava nel Mediterraneo il crocevia naturale.

Ci dice Titone (1986: 8) che «Il fenomeno della difesa a oltranza del monolinguisimo, come aspetto di un nazionalismo chauvignistico, è relativamente recente e si collega ad atteggiamenti politici oltre che ad orientamenti emotivi legati al Romanticismo linguistico e culturale».

Gli incontri, gli scambi e le contaminazioni tra i popoli sono oggi più che mai accentuati dalla globalizzazione; ciò ha modificato le variabili che determinano i confini tra le culture. Nell'odierna società multietnica e tecnologica si vive in un “villaggio globale”¹¹¹ dove si è immediatamente raggiungibili anche se fisicamente distanti, con enorme facilità di comunicazione in tempo reale ma anche vicini e conviventi in una stessa comunità.¹¹²

Il termine cultura va quindi ripensato.

Consideriamone l'accezione tradizionale e l'accezione antropologica (Lo Duca, 2008): secondo la prima, la cultura di un popolo è un insieme di conoscenze nei vari campi del sapere, in un dato momento storico; la seconda, invece, si apre a una connotazione di

¹¹¹ Di villaggio globale parlò per la prima volta Marshall McLuhan in *Understanding Media* (1964) e successivamente in *War and Peace in the Global Village* (1968); con questa metafora egli intese indicare come, grazie ai mezzi di comunicazione di massa, il nostro pianeta non fosse più percepito nella sua grandezza effettiva, ma si fosse ridotto ad una comunità con dinamiche simili a quelle di un villaggio. Sebbene non ci fosse ancora *Internet*, le tecnologie e la TV satellitare avevano già stravolto i concetti di spazio e tempo, abolendone i limiti e permettendo di comunicare in tempo reale a grandi distanze. I *media*, secondo McLuhan, sono in pratica responsabili di una sorta di estensione dei sensi, specialmente vista e udito, in modo tale che le esperienze, anche di eventi lontanissimi, possano avvenire in tempo reale.

¹¹² Si veda Milici, Marangon (2020).

civiltà data dal patrimonio di tradizioni, credenze, regole sociali, prodotti umani che caratterizzano un popolo in una determinata fase della sua organizzazione sociale.

Maria G. Lo Duca (4-5) fa osservare che:

Più recentemente però è maturata - in studi di stampo antropologico, etnografico e sociologico - una messa in crisi radicale del concetto di cultura che in qualche modo è sottesa alle due accezioni sopra riportate. Quello che adesso si mette in discussione è l'idea stessa che esistano delle 'grandi' culture nazionali (italiana, nordamericana, giapponese), o etniche (ebraica, armena), o internazionali (occidentale, europea, araba), che sia cioè possibile dividere i gruppi umani sulla base di variabili diverse che possono essere ora i confini politici, ora l'ambiente geografico, ora l'etnia, ora la religione, ora la ricchezza e i modelli di vita e così via [...]. In questo filone di studi c'è dunque chi contrappone alla finzione delle 'grandi culture' la realtà delle 'piccole culture', vale a dire di qualsiasi raggruppamento umano dotato di coesione e stabilità, quali possono essere ad esempio la famiglia, l'ospedale, la scuola, l'ufficio e così via: in queste piccole culture si mitigano le differenze nazionali.

Le piccole culture si ritrovano allora nei vari domini sociali dove le differenze si affievoliscono a favore di esperienze socializzanti condivise.

[...] il gruppo dei pari, la famiglia costituiscono delle piccole comunità in cui al di là delle differenze si consumano delle esperienze simili, si assumono dei ruoli definiti, si adottano dei comportamenti che anche quando sono sentiti anomali rispetto ai propri parametri, possono essere capiti più facilmente e più profondamente proprio perché confrontabili con il proprio vissuto personale (7).

Ciò accade a maggior ragione nella scuola e specialmente nelle classi con presenza di alunni stranieri dove un intervento competente degli insegnanti può creare quella coesione che supera le differenze e favorisce la realizzazione di attività finalizzate al conseguimento di obiettivi interculturali.

[...] l'approccio che privilegia le 'piccole culture' tenderà ad orientare l'attenzione dell'allievo sugli elementi caratterizzanti un certo specifico scenario, all'interno del quale si potranno notare le differenze di comportamento ma anche, e forse soprattutto, le somiglianze fra le soluzioni adottate dalle diverse comunità umane (5-6).

La sfida della convivenza pacifica e democratica e dell'integrazione passa sicuramente attraverso una dimensione pedagogica interculturale che Milan (2008: 9-10), traccia in questi termini:

La prospettiva che si apre - tra *universalismo monoculturalizzante-omogeneizzante-globalizzante* e *relativismo frammentante* - richiede di superare in una nuova sintesi

sia l'esaltazione dell' *omologazione* come espressione del pensiero unico, sia l'esaltazione della *differenziazione* e del *comunitarismo* come enfaticizzazione delle diversità: essa, rifacendosi alla dimensione "inter = tra", mira a una coesione sociale che si fonda sulla dinamica *convivialità delle differenze* tra le persone e le culture, sulla dinamica del *con-essere* tra soggetti individuali e plurali all'interno di una prospettiva etico-culturale che vede l'altro nella dimensione amicale e fraterna e che, evidentemente, va sempre progettata e riprogettata.

L'Europa è concorde nel ribadire che osservare e comprendere la cultura 'altra' facilita l'autoriflessione sulla propria cultura, spesso agita in maniera inconscia e acritica.

Il perno è sempre la comunicazione che vede i soggetti al centro di relazioni pur nella crescita verso una sempre maggiore autonomia personale.

Apprendere una LS/L2 significa scoprire l'esistenza di altre comunità, di altri modi di vivere e di altre mentalità, di civiltà diverse di cui la lingua è espressione.

Il plurilinguismo è viatico per la comprensione tra i popoli, serve a formare un abito mentale grazie al quale prevenire atteggiamenti antidemocratici e xenofobi.

La via interculturale si pone sul piano della reciprocità anche a livello linguistico: riguarda gli stranieri che apprendono la L2 del Paese di accoglienza – influenzati dal loro bagaglio di conoscenze e competenze pregresse, di schemi linguistici, comportamentali e relazionali della cultura di origine – e i nativi che si aprono a lingue e culture altre; si pone a livello di scelta di contenuti da insegnare in chiave meno etnocentrica possibile e si pone a livello di scelte metodologiche e strategie organizzative per classi multiculturali dove creare proficue interdipendenze tra le diversità presenti e potenziare il più possibile le competenze metacognitive.

Come afferma Caon (2008: XXIV):

Formare studenti in grado di gestire autonomamente il proprio apprendimento linguistico, di rileggere la propria storia personale (culturale e linguistica) e quella socioculturale e linguistica del proprio paese, di "guardarsi da fuori" grazie all'ascolto attivo e alla relazione con gli altri, è uno degli obiettivi condivisi dalla pedagogia interculturale e dall'educazione linguistica.

Tali principi sono oramai avallati a livello internazionale e stanno alla base dell'educazione linguistica che si affianca all'educazione interculturale in chiave democratica e pluralistica: si pensi ai «documenti di riferimento per l'insegnamento e l'apprendimento linguistico quali l'europeo QCER (Quadro comune europeo di riferimento), gli statunitensi SFL

(Standards for Foreign Language Learning) l'australiano LOTE (Language Other than English)» (Dolci, 2008: 113).

Come evidenziato nell'introduzione a questo lavoro, sono svariati i documenti propedeutici e collegati al *Companion Volume* del 2018, messi a disposizione dal Consiglio d'Europa per supportare la progettazione di curricula interculturali e favorire una corretta educazione plurilinguistica. Si tratta di indicazioni, linee guida e risorse varie, tra cui il quadro di riferimento sulle *Competences for democratic culture* (2016), che convogliano l'attenzione su obiettivi comuni a tutti gli Stati membri.

Anche l'Italia si è mossa nella direzione indicata.

8.5 La via italiana

Contestualmente all'Europa, anche l'Italia iniziò a interessarsi di educazione interculturale.

Nel 1989, il Ministero della Pubblica Istruzione emanò la Circolare 301¹¹³ seguita, nel 1990, dalla Circolare 205,¹¹⁴ relative entrambe all'inserimento degli alunni stranieri nelle scuole della nazione.

Il concetto di dialogo interculturale finalizzato ad una convivenza democratica fu ribadito nella Circolare Ministeriale 73/94¹¹⁵ che evidenziava l'importanza di un'interdisciplinarietà volta a valorizzare le diversità e a garantire indistintamente agli alunni italiani e stranieri il diritto all'istruzione.

Per tutti gli anni Novanta si procedette verso l'elaborazione di un modello italiano che, pur in linea con la normativa e le indicazioni europee, partisse dai bisogni specifici di un territorio dove il fenomeno migratorio era già in crescita.

È del 1998 il Decreto Legislativo 286, *Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*, che si occupa di diritto all'istruzione e, all'art.38,¹¹⁶ così recita:

¹¹³ Disponibile in https://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm301_89.html [ultima ricerca: 13/01/2020].

¹¹⁴ Disponibile in http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm205_90.html [ultima ricerca: 13/01/2020].

¹¹⁵ Disponibile in https://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm073_94.html [ultima ricerca: 14/01/2020].

¹¹⁶ Si veda Auriemma (2011: 828-829).

Art. 38

Istruzione degli stranieri. Educazione interculturale

(Legge 6 marzo 1998, n. 40, art. 36 legge 30 dicembre 1986, n. 943, art. 9, commi 4 e 5)

1. I minori stranieri presenti sul territorio sono soggetti all'obbligo scolastico; ad essi si applicano tutte le disposizioni vigenti in materia di diritto all'istruzione, di accesso ai servizi educativi, di partecipazione alla vita della comunità scolastica.
2. L'effettività del diritto allo studio è garantita dallo Stato, dalle Regioni e dagli enti locali anche mediante l'attivazione di appositi corsi ed iniziative per l'apprendimento della lingua italiana.
3. La comunità scolastica accoglie le differenze linguistiche e culturali come valore da porre a fondamento del rispetto reciproco, dello scambio tra le culture e della tolleranza; a tale fine promuove e favorisce iniziative volte alla accoglienza, alla tutela della cultura e della lingua d'origine e alla realizzazione di attività interculturali comuni.
4. Le iniziative e le attività di cui al comma 3 sono realizzate sulla base di una rilevazione dei bisogni locali e di una programmazione territoriale integrata, anche in convenzione con le associazioni degli stranieri, con le rappresentanze diplomatiche o consolari dei Paesi di appartenenza e con le organizzazioni di volontariato.
5. Le istituzioni scolastiche, nel quadro di una programmazione territoriale degli interventi, anche sulla base di convenzioni con le Regioni e gli enti locali, promuovono: a) l'accoglienza degli stranieri adulti regolarmente soggiornanti mediante l'attivazione di corsi di alfabetizzazione nelle scuole elementari e medie; b) la realizzazione di un'offerta culturale valida per gli stranieri adulti regolarmente soggiornanti che intendano conseguire il titolo di studio della scuola dell'obbligo; c) la predisposizione di percorsi integrativi degli studi sostenuti nel Paese di provenienza al fine del conseguimento del titolo dell'obbligo o del diploma di scuola secondaria superiore; d) la realizzazione ed attuazione di corsi di lingua italiana; e) la realizzazione di corsi di formazione, anche nel quadro di accordi di collaborazione internazionale in vigore per l'Italia.
6. Le regioni, anche attraverso altri enti locali, promuovono programmi culturali per i diversi gruppi nazionali, anche mediante corsi effettuati presso le scuole superiori o istituti universitari. Analogamente a quanto disposto per i figli dei lavoratori comunitari e per i figli degli emigrati italiani che tornano in Italia, sono attuati specifici insegnamenti integrativi, nelle lingue e cultura di origine.
7. Con regolamento adottato ai sensi dell'articolo 17, comma 1, della legge 23 agosto 1988, n. 400, sono dettate le disposizioni di attuazione del presente capo, con specifica indicazione: a) delle modalità di realizzazione di specifici progetti nazionali e locali, con particolare riferimento all'attivazione di corsi intensivi di lingua italiana nonché dei corsi di formazione ed aggiornamento del personale ispettivo, direttivo e docente delle scuole di ogni ordine e grado e dei criteri per l'adattamento dei programmi di insegnamento; b) dei criteri per il riconoscimento dei titoli di studio e degli studi effettuati nei paesi di provenienza ai fini dell'inserimento scolastico, nonché dei criteri e delle modalità di comunicazione con le famiglie degli alunni stranieri, anche con l'ausilio di mediatori culturali qualificati; c) dei criteri per l'iscrizione e l'inserimento nelle classi degli stranieri provenienti dall'estero, per la ripartizione degli alunni stranieri nelle classi e per l'attivazione di specifiche attività di sostegno linguistico; d) dei criteri per la stipula delle convenzioni di cui ai commi 4 e 5.

L'anno successivo fu emanato il Decreto del Presidente della Repubblica 394/99, *Regolamento recante norme di attuazione del Testo Unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero, a norma dell'art.1, comma 6, del D.Lgs 286/98*, che, all'art. 45,¹¹⁷ ribadisce:

Art. 45

Iscrizione scolastica

1. I minori stranieri presenti sul territorio nazionale hanno diritto all'istruzione indipendentemente dalla regolarità della posizione in ordine al loro soggiorno, nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani. Essi sono soggetti all'obbligo scolastico secondo le disposizioni vigenti in materia. L'iscrizione dei minori stranieri nelle scuole italiane di ogni ordine e grado avviene nei modi e alle condizioni previsti per i minori italiani. Essa può essere richiesta in qualunque periodo dell'anno scolastico. I minori stranieri privi di documentazione anagrafica ovvero in possesso di documentazione irregolare o incompleta sono iscritti con riserva.

2. L'iscrizione con riserva non pregiudica il conseguimento dei titoli conclusivi dei corsi di studio delle scuole di ogni ordine e grado. In mancanza di accertamenti negativi sull'identità dichiarata dell'alunno, il titolo viene rilasciato all'interessato con i dati identificativi acquisiti al momento dell'iscrizione. I minori stranieri soggetti all'obbligo scolastico vengono iscritti alla classe corrispondente all'età anagrafica, salvo che il collegio dei docenti deliberi l'iscrizione ad una classe diversa, tenendo conto: a) dell'ordinamento degli studi del Paese di provenienza dell'alunno, che può determinare l'iscrizione ad una classe, immediatamente inferiore o superiore rispetto a quella corrispondente all'età anagrafica; b) dell'accertamento di competenze, abilità e livelli di preparazione dell'alunno; c) del corso di studi eventualmente seguito dall'alunno nel Paese di provenienza; d) del titolo di studio eventualmente posseduto dall'alunno.

3. Il collegio dei docenti formula proposte per la ripartizione degli alunni stranieri nelle classi: la ripartizione è effettuata evitando comunque la costituzione di classi in cui risulti predominante la presenza di alunni stranieri.

4. Il collegio dei docenti definisce, in relazione al livello di competenza dei singoli alunni stranieri il necessario adattamento dei programmi di insegnamento; allo scopo possono essere adottati specifici interventi individualizzati o per gruppi di alunni per facilitare l'apprendimento della lingua italiana, utilizzando, ove possibile, le risorse professionali della scuola. Il consolidamento della conoscenza e della pratica della lingua italiana può essere realizzata¹¹⁸ altresì mediante l'attivazione di corsi intensivi di lingua italiana sulla base di specifici progetti, anche nell'ambito delle attività aggiuntive di insegnamento per l'arricchimento dell'offerta formativa.

5. Il collegio dei docenti formula proposte in ordine ai criteri e alle modalità per la comunicazione tra la scuola e le famiglie degli alunni stranieri. Ove necessario, anche attraverso intese con l'ente locale, l'istituzione scolastica si avvale dell'opera di mediatori culturali qualificati.

6. Allo scopo di realizzare l'istruzione o la formazione degli adulti stranieri il Consiglio di circolo e di istituto promuovono intese con le associazioni straniere, le rappresentanze diplomatiche consolari dei Paesi di provenienza, ovvero con le organizzazioni di volontariato iscritte nel Registro di cui all'articolo 52, allo scopo di

¹¹⁷ Si veda Auriemma (2011: 836).

¹¹⁸ Si legga *realizzato*. La concordanza è errata nel testo originale.

stipulare convenzioni e accordi per attivare progetti di accoglienza; iniziative di educazione interculturale; azioni a tutela della cultura e della lingua di origine e lo studio delle lingue straniere più diffuse a livello internazionale.

7. Per le finalità di cui all'articolo 38, comma 7, del testo unico, le istituzioni scolastiche organizzano iniziative di educazione interculturale e provvedono all'istituzione, presso gli organismi deputati all'istruzione e alla formazione in età adulta, di corsi di alfabetizzazione di scuola primaria e secondaria; di corsi di lingua italiana; di percorsi di studio finalizzati al conseguimento del titolo della scuola dell'obbligo; di corsi di studio per il conseguimento del diploma di qualifica o del diploma di scuola secondaria superiore; di corsi di istruzione e formazione del personale e tutte le altre iniziative di studio previste dall'ordinamento vigente. A tal fine le istituzioni scolastiche possono stipulare convenzioni ed accordi nei casi e con le modalità previste dalle disposizioni in vigore.

8. Il Ministro della pubblica istruzione, nell'emanazione della direttiva sulla formazione per l'aggiornamento in servizio del personale ispettivo, direttivo e docente, detta disposizioni per attivare i progetti nazionali e locali sul tema dell'educazione interculturale. Dette iniziative tengono conto delle specifiche realtà nelle quali vivono le istituzioni scolastiche e le comunità degli stranieri, al fine di favorire la loro migliore integrazione nella comunità locale.

Il primo marzo 2006, con la Circolare Ministeriale 24, a seguito di un proficuo lavoro condotto dall'*Ufficio per l'integrazione degli alunni stranieri presso la Direzione generale per lo studente*, istituito nel giugno del 2004, videro la luce le *Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.¹¹⁹ In esse si richiamavano documenti internazionali come la *Dichiarazione Universale dei diritti umani* del 1948¹²⁰ e la più recente *Convenzione sui diritti per l'infanzia* approvata dall'ONU nel 1989 e ratificata dall'Italia nel 1991,¹²¹ per ribadire la scelta del dialogo e del confronto ai fini dell'integrazione. Si davano inoltre indicazioni operative riguardanti l'iscrizione a scuola e l'accoglienza degli alunni stranieri per cui il documento ha costituito un importante riferimento non solo per gli operatori scolastici ma anche per tutti coloro che, nel sociale, si adoperano per l'integrazione degli immigrati.

Nel 2007, in continuità con la succitata normativa, fu istituito l'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale che pubblicò un documento dal titolo *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*,¹²² punto di arrivo di studi e ricerche per la soluzione

¹¹⁹ Disponibili in https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/cm24_06.shtml [ultima ricerca: 16/07/2018].

¹²⁰ Si veda Auriemma (2011: 24-26)

¹²¹ Disponibile in https://www.unicef.it/Allegati/Convenzione_diritti_infanzia_1.pdf [ultima ricerca: 14/05/2019].

¹²² Disponibile in https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf [ultima ricerca: 21/03/2020].

delle problematiche relative all'integrazione degli immigrati sia nelle scuole ma anche nella società.

Nel suddetto documento l'attenzione si focalizza su quattro principi generali:

- l'universalismo: si richiamano documenti universali come la Convenzione Internazionale dei diritti dell'infanzia del 1989 per garantire il diritto-dovere all'istruzione e alle pari opportunità
- la scuola comune: gli alunni stranieri devono essere inseriti da subito in un contesto di classe normale per favorire la socializzazione in un ambiente accogliente
- la centralità della persona in relazione con l'altro: è evidente il richiamo ai nuovi orientamenti pedagogici di stampo umanistico-affettivo che pongono al centro il discente, i processi di costruzione nell'apprendere, la valorizzazione della persona e l'importanza delle relazioni
- l'interculturale: la scelta italiana continua ad essere quella del confronto tra le culture, e, al di là dell'integrazione degli immigrati, assume la diversità come paradigma della scuola odierna, sistema aperto a tutte le differenze nell'ottica della convergenza valoriale e dell'arricchimento reciproco.

All'interno di tre macroaree¹²³ vengono poi dettagliate dieci linee d'azione che danno indicazioni concrete intorno alle scelte nazionali, alla realizzazione dell'educazione interculturale e all'accoglienza nelle scuole; in particolare, nella macroarea sull'integrazione, si trovano delineate due azioni che riguardano l'italiano L2: «l'apprendimento dell'italiano seconda lingua» e «la valorizzazione del plurilinguismo» (10). Sul versante glottodidattico si auspica la definizione di diversi livelli di competenza, sul modello del *framework* europeo, sia per l'italiano base per la comunicazione (ItalBase), sia per l'italiano lingua per lo studio (ItalStudio),¹²⁴ con l'elaborazione di strumenti operativi per la classe e per i laboratori (Ital2) (13).

¹²³ Le tre macroaree sono: azioni per l'integrazione, azioni per l'interazione interculturale, gli attori e le risorse (2007: 10).

¹²⁴ Tale distinzione glottodidattica è conosciuta anche con i due acronimi *BICS* (basic interpersonal communication skills) e *CALP* (cognitive academic language proficiency) coniato da Cummins il quale, dopo numerose ricerche sugli esiti di apprendimento in L2, considerò il primo livello di competenza (*BICS*) non sufficiente, da solo, per il successo formativo; è invece necessario sviluppare anche una competenza

Infatti, l'italiano L2 finalizzato all'istruzione oltre che alla socializzazione, favorisce lo sviluppo di competenze linguistiche più ampie e attiva processi cognitivi interrelati e generativi.

Contestualmente si prevede, per tutti i docenti, un intervento formativo mirato a facilitare negli apprendenti l'acquisizione dell'italiano L2 e il plurilinguismo partendo dalle competenze dello straniero in L1.

L'insegnamento dell'italiano L2 in classi con presenza di alunni non italofoeni non può essere certamente delegato al solo docente di lettere, proprio per la trasversalità dell'educazione linguistica; conoscere e utilizzare l'italiano serve infatti, oltre a veicolare i saperi delle singole materie di insegnamento, anche ad un'educazione interculturale da promuovere collaborando e raccordandosi con le Istituzioni e le risorse del territorio.

Una buona capacità d'uso dell'italiano L2 non deve quindi essere il fine ultimo ma un mezzo per arrivare ad un'integrazione che non sia assimilazione ma scambio reciproco.

Per questo, nel documento dell'Osservatorio, si caldeggia il mantenimento della L1, visti i vantaggi cognitivi che ne derivano per l'apprendimento in L2 ma anche per la promozione del plurilinguismo «di sistema» e «individuale» (13) che diventa risorsa per tutta una comunità, compresi i nativi italofoeni.

Nel 2009, il Ministero dell'Interno stabilì nuove regole per l'immigrazione ed emanò la Legge 38,¹²⁵ altrimenti conosciuta come Legge Maroni, seguita da altra normativa (Legge 94/2009 e Decreto Ministeriale 04/06/2010)¹²⁶ che attenziona le problematiche dell'italiano L2 e stabilisce che gli immigrati non comunitari, al fine di ottenere il permesso di soggiorno in Italia, debbano superare una prova che certifichi un certo grado di conoscenza della lingua (livello minimo A2) e della cultura civica italiana. La formazione linguistica è demandata ai Centri Territoriali Permanenti (C.T.P.), oggi C.P.I.A., chiamati a progettare percorsi di alfabetizzazione e apprendimento di italiano L2, sulla base delle

linguistica disciplinare (*CALP*) che consenta allo studente straniero di affrontare i curricoli scolastici utilizzando la L2 per esprimere concetti più complessi dal punto di vista cognitivo e dissertare a livello più specialistico utilizzando anche le microlingue.

¹²⁵ Disponibile in <https://www.camera.it/parlam/leggi/090381.htm> [ultima ricerca: 14/01/2020].

¹²⁶ Disponibili in <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2009/07/24/009G0096/sg> e in http://www.interno.gov.it/sites/default/files/allegati/2014_06_24_dm_24062014_test_italiano.pdf [ultima ricerca: 14/01/2020].

Linee Guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana (2012)¹²⁷ messe a punto con l'ausilio di quattro Enti Certificatori ufficiali.¹²⁸

A distanza di qualche anno, anche a seguito dell'imponente aumento dell'immigrazione nel nostro Paese che ha modificato la società in senso multiculturale, si è reso necessario procedere all'emanazione di nuove Linee Guida che hanno visto la luce nel 2014.

Le *Linee guida per l'accoglienza e l'immigrazione* del MIUR del 2014¹²⁹ sottolineano l'esigenza di valorizzare le diversità linguistiche intese come patrimonio culturale e di creare nelle scuole con presenza di alunni stranieri dei veri e propri spazi plurilingue. In un'ottica europea questo documento riprende la *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale* proposta nel 2010 dal Consiglio d'Europa e pubblicata aggiornata nel 2016.¹³⁰

Col Decreto Ministeriale 718/ 2014¹³¹ venne ricostituito l'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura, con compiti non solo consultivi ma volti a promuovere e monitorare azioni di integrazione anche a livello interistituzionale.

Recentemente, nel 2017, col Decreto Ministeriale 643 e il successivo Decreto Ministeriale 685 è stato istituito un Nuovo Osservatorio¹³² che, tra le altre cose, ha costituito gruppi di lavoro per la Revisione di curricoli interculturali.

Si può concludere dicendo che l'Italia, come da sua tradizione, sceglie una strada inclusiva, condividendo quanto affermato da Maria Cecilia Luise (2008: 102):

[...] non solo la lingua seconda è segnale di integrazione, ma è anche veicolo per l'integrazione, in linea con le ricerche dell'Organizzazione Internazionale per la Cooperazione e lo Sviluppo secondo le quali negli stati nei quali il sostegno alla lingua

¹²⁷ Disponibili in http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/Ida/LineeGuida_Alfabetizzazione_MIUR.pdf [ultima ricerca: 14/05/2019].

¹²⁸ Attualmente, in Italia, sono quattro le certificazioni per il livello di conoscenza dell'Italiano, riconosciute ufficialmente a livello ministeriale (Ministero dell'Interno e MIUR, oggi MI) e spendibili a livello europeo e non solo: *CILS*, rilasciata dall'Università per Stranieri di Siena; *CELI*, rilasciata dall'Università per Stranieri di Perugia; *Certificato IT*, rilasciato dall'Università RomaTre di Roma; *PLIDA*, rilasciato dalla Società Dante Alighieri di Roma.

¹²⁹ Disponibili in <http://www.istruzione.it/archivio/web/ministero/focus190214.html> [ultima ricerca: 16/07/2018].

¹³⁰ Disponibile in <https://rm.coe.int/guida-per-lo-sviluppo-e-l-attuazione-di-curricoli-per-una-educazione-p/16805a028d> [ultima ricerca: 16/06/2018].

¹³¹ Disponibile in http://www.edscuola.eu/wordpress/wp-content/uploads/2014/09/decreto_intercultura.pdf [ultima ricerca: 13/01/2020].

¹³² Disponibile in <http://www.camera.it/temiap/documentazione/temi/pdf/1112886.pdf> [ultima ricerca: 08/01/2020].

è maggiore, come il Canada, l'Australia o la Svezia, la differenza fra le prestazioni dei ragazzi di origine straniera e quelle dei ragazzi autoctoni è molto minore.

CAPITOLO NONO

9. Linguistica Acquisizionale e Didattica dell'italiano L2¹³³

9.1 Dalla Linguistica Acquisizionale alla Didattica L2

La Linguistica Acquisizionale nacque nei Paesi anglosassoni intorno agli anni Settanta del secolo scorso.

Le ricerche internazionali hanno dimostrato l'esistenza di fasi successive di interlingua quando si acquisisce una lingua diversa dalla L1; hanno altresì considerato gli aspetti neurologici e mentali da cui trarre le implicazioni che servono ad agevolare il processo di acquisizione.

Pertanto, anche per la L2, l'attenzione si è focalizzata dal prodotto finale ai processi di apprendimento, centrandosi sul discente, sulle sue motivazioni e sui suoi bisogni per sviluppare competenze cognitive e metacognitive e per capire come un intervento guidato possa sfruttare appieno le potenzialità offerte dal contatto ed aumentarne l'efficacia.

La Glottodidattica si deve quindi riferire alla Linguistica Acquisizionale nei termini indicati da Balboni (2008b: 9):

Alla Linguistica Acquisizionale italiana, quindi, la Glottodidattica italiana chiede una sistematizzazione delle conoscenze finora acquisite sulle sequenze di acquisizione dei vari elementi dell'italiano, in modo da poter meglio operare con i suoi destinatari, gli apprendenti di italiano L2, veri soggetti di tutta l'operazione, veri 'padroni' di cui l'acquisizionalista e il glottodidatta sono al servizio. Il problema della selezione e sequenziazione del materiale è stato cruciale per il sillabo di italiano L2 preparato da Lo Duca (2006: 60), che a questo tema ha dedicato quindi molte pagine di riflessione giungendo a scrivere: "concludendo su questo tema: l'adesione incondizionata al programma di ricerca sull'acquisizione spontanea dell'italiano non ci ha fatto dimenticare che lo scopo dell'estensore di un sillabo è comunque diverso. Il linguista acquisizionale registra la comparsa delle forme e delle strutture nelle interlingue dei soggetti studiati, e sulla base dei dati raccolti disegna una sequenza acquisizionale; l'estensore di un sillabo (almeno del tipo che ci piace) individua e decide una progressione sulla base dei tempi presunti dell'apprendente". Questa citazione è interessante perché chiarisce il rapporto funzionale tra gli studi della Linguistica Acquisizionale e l'uso che ne fa la Glottodidattica.

¹³³ Si veda Milici, Marangon (2020).

In Italia, a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso, la Linguistica Acquisizionale ha indagato in ambienti spontanei, individuando nella lingua di contatto sequenze interlinguistiche progressive, spesso indipendenti dalla L1. Quanto osservato si riferisce però soltanto ad alcune aree morfosintattiche e di conseguenza risulta impossibile avere una visione globale di tale ordine sequenziale. In Diadori et al. (2009: 97), si fa notare:

Le ricerche sull'apprendimento di alcune lingue, tra cui l'italiano, hanno evidenziato l'articolazione in fasi del percorso di acquisizione linguistico, attraversate da tutti gli apprendenti, indipendenti dalla L1 e basate sulla ricostruzione di regole sempre più efficaci per la comunicazione [...]. Tali risultati hanno spinto ad approfondire lo studio longitudinale delle interlingue, conducendo all'individuazione di sequenze di acquisizione, relative ad alcuni sottoinsiemi del sistema linguistico, che descrivono il percorso naturale, seguito dall'apprendente per muoversi lungo il *continuum* interlinguistico di evoluzione.

Il primo progetto di ricerca sull'italiano L2 fu avviato negli anni Ottanta dall'Università di Pavia; sotto il coordinamento di Anna Giacalone Ramat, un gruppo di ricercatori intervistò per mesi decine di immigrati.

Citando Giacalone Ramat, sempre in Diadori et al (97), si riporta quanto segue:

Una delle prime sequenze osservate per l'italiano riguarda l'acquisizione della morfologia verbale, che risulta articolata in quattro stadi (Giacalone Ramat 1993; 2003):

presente/infinito > (aux) + part. Pass. > imperfetto >
futuro > condizionale > congiuntivo

I risultati del *Progetto Pavia* dimostrarono che, in una prima fase, tutti, a prescindere dalla provenienza e dalla lingua materna, propendono per un uso del verbo all'infinito e alla terza persona singolare del presente indicativo; per indicare un'azione passata invece si ricorre al participio passato senza l'ausiliario.

Il *Progetto Pavia* si allargò successivamente ad altri Atenei, alcuni dei quali hanno lavorato in reti di ricerca europee (Chini, 2016).

Gli studi hanno confermato che, nell'acquisizione di una L2, a parte le peculiarità individuali, esistono delle regolarità comuni di appropriazione durante le fasi di interlingua. Si iniziano a produrre generalmente le parole singole e le strutture più frequenti e univoche, i cosiddetti "moduli prefabbricati", ovvero formule ricorrenti apprese come un tutt'uno senza che se ne distinguano le componenti morfo-sintattiche (Nuzzo, 2008: 136, Pallotti,

1998: 25). Ad esempio, si impara a dire *non lo so* sebbene non si conosca né la coniugazione del verbo *sapere* né il pronome oggetto *lo*; si rimandano invece ad una fase successiva gli elementi più complessi, vale a dire le cosiddette forme “marcate”¹³⁴ che presuppongono una più elevata processualità cognitiva per essere individuate e comprese durante l’esposizione all’*input*.

Elena Nuzzo (135-146) riporta che, durante il processo di acquisizione dell’italiano L2, si possono distinguere tre fasi: pre-basica, basica e post-basica.

Nella prima si ricorre alle formule standardizzate di cui si è detto; nella seconda, per tutte le situazioni, si sceglie una forma lessicale di base – ad esempio l’infinito o la terza persona singolare del verbo – per cui sentiamo frasi grammaticalmente scorrette come *io mangiare* oppure *io mangia*; in pratica, si utilizza un lessico semplice, ancora senza riguardo alle nozioni morfo-sintattiche; si possono quindi sentire espressioni come *io Marocco mangia cous-cous, qua pasta*, laddove la parola *Marocco* sta a posto del costrutto *quando ero in Marocco* così come *qua* sostituisce il costrutto *adesso che sono qua*, esprimendo sia l’opposizione spaziale che quella temporale con due soli termini lessicali. Nella terza fase si accordano soggetto e verbo e gradualmente si iniziano a produrre forme corrette a livello morfosintattico.¹³⁵

Mentre nelle prime due fasi i vari elementi linguistici restano isolati, nella fase post-basica si avviano le relazioni che consentono l’interscambio di informazione all’interno delle frasi.

Per quanto riguarda forme più specifiche come l’uso del futuro – peraltro assente ad esempio nell’arabo, lingua nativa per molti migranti – spesso si tende ad utilizzare il presente antepoendo il termine *domani*; per riferirsi al passato, non riuscendo a coniugare il tempo verbale appropriato, si antepone invece il termine *ieri*; è inoltre frequente il ricorso ai pronomi personali se non si conosce o non si ricorda la corretta persona del verbo. Si tratta di alternative alle nozioni morfologiche quando queste non sono disponibili.

¹³⁴ Il concetto di “marcatezza”, relativo alle regole periferiche di contro a quelle centrali, risale alla teoria chomskiana di Grammatica Universale; esso assunse una diversa accezione nell’ambito degli studi tipologici sul linguaggio e fu riferito a certe strutture “marcate”, cioè complesse, che non vengono individuate e comprese immediatamente da un apprendente straniero. Per maggiori approfondimenti, si veda Chini (2005).

¹³⁵ Esempi di fenomeni di regolarità e variabilità sono riportati da Ferrari, Nuzzo (http://www.insegnareconitask.it/sites/default/files/materiali/linguistica_acquisizionale_e_didattica_delle_L2.pdf) [ultima ricerca: 28/12/2018].

Pienemann (1998) ha elaborato la *Processability theory*, asserendo che ciascun apprendente può produrre soltanto forme linguistiche adeguate alle capacità sviluppate nelle progressive tappe di sviluppo cognitivo. Sarebbe quindi inutile, se non controproducente, forzare la mano stravolgendo l'ordine di acquisizione.

Si riporta, di seguito, la tabella di Pienemann (2007), tratta da Diadori et al. (2009: 98):

Procedura	Forme linguistiche processate e scambio di informazioni tra gli elementi	Esempi
lemmatica	Identificazione di lemmi	casa, albero, libro
categoriale	Assegnazione di lemmi ad una categoria grammaticale	case, alberi, libri
sintagmatica	Accordo all'interno del sintagma	libri interessanti ho mangiato
frasale	Scambio di informazioni tra sintagmi	Luca legge (accordo tra soggetto e verbo)
subordinativa	Scambio di informazioni tra proposizioni	Lucia spera di venire (produzione delle subordinate)

Fig.17 Gerarchia di processabilità (Pienemann, 2007)

Per riassumere possiamo dire che, in una prima fase, si seguono le tappe di sviluppo cognitivo a carattere universale e dopo ci si appropria degli elementi linguistici più salienti e ricorrenti. Si tratta di forme acquisite grazie all'*input* di L2 lingua di contatto, non sempre riprodotte in maniera corretta ma che comunque sono state comprese; esse compaiono in ordine perché le più avanzate presuppongono quelle precedenti.

Tuttavia, all'interno dell'interlingua esiste un certo grado di variabilità che Pienemann chiama *spazio delle ipotesi* e nel quale l'apprendente sceglie, tra più opzioni, anche forme complesse che via via egli incontra e fa proprie.

La varietà di scelta fa sviluppare una sempre maggiore competenza proprio perché impedisce di fermarsi e permette di ampliare il lessico e le strutture anche sulla base di fattori socio-pragmatici oltre che di capacità soggettive. In questo quadro di interscambio con l'ambiente, l'*input* al quale l'apprendente è esposto assume un valore importantissimo.

Dalle verifiche condotte in contesti spontanei l'interesse scientifico si è diretto via via anche agli ambienti scolastici ed universitari.

Nel tentativo di trovare soluzioni sempre più idonee, si è sviluppata quella che Vedovelli (2003) ha definto "Didattica Acquisizionale" per indicare «un modello teorico

di didattica linguistica che si rapporti alle prospettive acquisizionali, rispetti le fasi di sviluppo dell'acquisizione della L2, non violi le sequenze implicazionali» (178).

Il modello descrive le dinamiche che portano a determinati risultati; tuttavia va sperimentato nelle classi e adattato ai contesti specifici per verificarne il funzionamento.

L'interesse crescente per le modalità di acquisizione della lingua ha avuto ovvie ripercussioni sulla glottodidattica.

Quando si parla di acquisizione, ci si vuole riferire ad un processo naturale e lungo, differente dall'apprendimento che invece è indotto ed organizzato.

Diversamente che per le lingue seconde, per la lingua madre tale processo sembra essersi già concluso quando inizia l'apprendimento sistematico.

Tuttavia, continueremo la trattazione partendo proprio da tale inconsapevole esperienza che resta comunque aperta ad approfondimenti e perfezionamenti per tutta la vita.

9.2 Processo di acquisizione in L1

Il processo di acquisizione di una lingua ha attratto studiosi di svariati ambiti, proprio per la trasversalità che lo caratterizza.

La psicologia, la pedagogia e la sociologia se ne sono interessate, specialmente per quanto concerne le corrispondenze tra le varie fasi di acquisizione/apprendimento e le fasi di maturazione cognitiva.

Nonostante la linguistica del XX secolo sia stata caratterizzata da numerose scuole e correnti, a volte in conflitto, si può notare una certa unità sostanziale di base a paragone con gli studi dei secoli precedenti.

Gli studi nel campo psico-pedagogico costituiscono un enorme punto di riferimento per l'educazione linguistica.

Superando la disputa tra innatisti e comportamentisti, la più moderna psicolinguistica non ha potuto fare a meno di recuperare una visione equilibrata che, pur riconoscendo la forte influenza sociale, inquadra il complesso e lungo processo di acquisizione del linguaggio in una interconnessione di fattori diversi e dinamici, molti dei quali riconducibili alla persona e alla sua progressiva maturazione.

Ogni bambino impara a parlare nel periodo che si compie tra i sei mesi e i quattro anni proprio perché immerso in un ambiente in cui la lingua viene utilizzata continuamente.

Ciò che si riceve dall'ambiente non è assimilato in maniera passiva, ma ristrutturato grazie alla capacità cerebrale di sintetizzare tutti gli stimoli sensoriali esterni.

L'ambiente fornisce un modello o *pattern*, non da imitare o riprodurre pedissequamente, bensì da utilizzare come strumento funzionale per procedere a selezioni, confronti, verifiche. Questo spiega la regolarizzazione di forme anomale per analogia con forme linguistiche regolari ma ancor prima, nel periodo della lallazione, la ripetizione continua dello stesso fonema durante la quale il bambino si ascolta, riceve rinforzi, suggerimenti di espansioni linguistiche e seleziona in maniera costruttiva, ben oltre i limiti del semplice riflesso condizionato.

In virtù di tale interscambio dinamico, si svilupperà il linguaggio verbale che consentirà di liberare le parole e le frasi dall'immediata contingenza, diventando pensiero, astraendosi e arricchendosi degli aspetti semantici connotativi oltre che della funzione denotativa. Ci dice Girard (1983: 33):

[...] dal punto di vista semantico, così come nell'acquisizione del sistema fonologico, si possono osservare delle approssimazioni successive. Invenzione e imitazione sembrano procedere di pari passo, mentre il bambino comincia innanzitutto con l'inventare il proprio uso linguistico e poi, per effetto evidente delle molteplici ripetizioni e per un'esigenza naturale di migliorare costantemente la qualità della comunicazione, il divario con il linguaggio adulto finisce per ridursi e colmarsi.

Nonostante sia impossibile arrivare a conoscere l'intero repertorio lessicale e strutturale, il processo di acquisizione, perfezionamento e padronanza della lingua continua per tutto l'arco della vita; il sistema fonologico e il bagaglio lessicale assimilati garantiscono la comunicazione a vari livelli sulla base delle esigenze che di volta in volta si presentano.

Tutto ciò avviene in maniera naturale ed inconscia ma efficace nel conseguire la capacità linguistica. Il processo di lateralizzazione finalizzato all'acquisizione della lingua madre finisce in genere con la pubertà; in età adulta, si registra una minore plasticità mentale e, di conseguenza, una maggiore difficoltà ad imparare una LS/L2; per questo l'apprendente adulto trova giovamento in percorsi formalizzati che integrano l'acquisizione spontanea ed è favorito da motivazioni intrinseche, solitamente più solide rispetto a quelle degli apprendenti più giovani.

9.3 L'importanza dell'*input* e l'approccio naturale di Krashen e Terrel

Il processo di acquisizione della lingua madre può riguardare più di un idioma, come dimostrano i casi di bilinguismo o plurilinguismo.

Tuttavia, l'efficacia dei risultati è direttamente proporzionale alla giovane età per la maggiore plasticità mentale che agevola l'imitazione di nuovi fonemi e l'interiorizzazione di nuove strutture linguistiche.

Jeremy Harmer (1983: 31), riferendosi alla distinzione tra acquisizione e apprendimento fatta da S. Krashen (1981), osserva: «He characterises the former as a subconscious process which results in the knowledge of a language whereas the latter, learning, is a conscious process which results only in 'knowing about' the language. Acquiring a language is more successful and longer lasting than learning».

È certo però che le condizioni fisiologiche e contestuali in cui ci si ritrova quando si impara tardivamente una lingua nuova non sono più quelle naturali che hanno caratterizzato lo sviluppo di abilità in L1.

Per questo, basarsi soltanto sui processi di acquisizione nell'insegnamento delle lingue straniere o seconde è antieconomico e difficilmente applicabile in egual misura ad un gruppo di apprendenti già adulti o comunque in età scolare. Infatti, le risposte inconscie sono diverse da individuo a individuo, non solo in termini di risultati ma anche riguardo ai tempi e ai ritmi. Inoltre, i discenti di una scuola o di un corso di lingue non sono infanti che attraversano, nel lungo arco di svariati anni, tutti gli stadi di sviluppo del linguaggio come avviene per la lingua madre. Essi, anche i più piccoli, possiedono già abitudini linguistiche radicate, sviluppatasi gradualmente fin dalla nascita grazie all'immersione totale e quotidiana in contesti di utilizzo autentico della L1.

Appropriarsi di un sistema simbolico differente rispetto a quello già consolidato è pertanto complicato per mancanza di tempi e condizioni sufficienti.

D'altro canto, un elemento che invece potrebbe giocare a favore del processo di acquisizione di un'altra lingua in età adulta, dipende dal fatto che l'apprendente è giunto ad una maturità cognitiva assente nell'infante.

La volontà di ripercorrere in un ambiente di apprendimento formale lo stesso itinerario di acquisizione della lingua madre, portò gli studiosi Stephen Krashen e Tracy Terrel (1983) a fondare il *Natural Approach* che prese le mosse dalla SLAT (*Second Language Acquisition Theory*), già elaborata da Krashen (1981).

Il cardine intorno al quale esso ruota è l'importanza che assume l'esposizione degli apprendenti ad un'abbondante quantità di *input* comprensibile e autentico, o, se ricreato in ambiente formale, semiautentico.¹³⁶

Il processo di acquisizione è senza dubbio favorito dallo sviluppo di abilità ricettive; oltre che quantitativamente, è però fondamentale tarare l'*input*¹³⁷ in maniera qualitativa. A questo proposito, Krashen raccomanda che gli apprendenti vengano a contatto il più possibile con situazioni linguistiche ad un livello adeguato alla capacità di comprensione ma ad uno stadio superiore rispetto alla capacità di produzione; l'*input*, per essere efficace, deve in pratica contenere qualcosa in più rispetto a ciò che il discente sa già dire; questo tipo di *input* è chiamato *rough tuning* e assomiglia al modo in cui gli adulti semplificano il linguaggio per i bambini che acquisiscono la lingua madre.¹³⁸ Allorquando si iniziano a comprendere ed utilizzare strutture via via più complesse, la semplificazione si allenta. La lingua acquisita in tal modo è definita *intake* e permane in maniera stabile e duratura in quanto favorita da un processo inconscio.

D'altro canto, nei momenti di apprendimento più consapevole e formale, gli *items* linguistici devono invece essere presentati ad un livello di produzione possibile per gli allievi. Si tratta dell'altro tipo di *input* che Krashen definì *finely-tuned*, destinato alla pratica grammaticale, quando l'insegnante seleziona elementi linguistici specifici, controlla e corregge eventuali errori e favorisce la ripetizione e l'uso per la memorizzazione (Krashen, 1980). Diversamente dall'*intake*, la lingua appresa consapevolmente permane solo a breve termine; per questo è importante far riconfluire sempre gli *items* grammaticali all'interno di situazioni comunicative (Krashen, 1977).

In Diadori et al. (2009: 102) si fa notare al riguardo:

¹³⁶ Per tutti gli anni Settanta del secolo scorso, seguendo l'onda dei vari approcci comunicativi che venivano alla ribalta, si insistette moltissimo sull'utilizzo esclusivo di materiale autentico che riproducesse esempi di uso reale della lingua viva e rispondesse a bisogni comunicativi effettivi. Tuttavia, una scelta pregiudiziale di tale materiale non sempre risultò positiva, specie nell'insegnamento di L2, quando è necessario creare testi semiautentici specifici, più adeguati al percorso didattico da seguire e più adatti a fornire un *input* comprensibile, a volte modificato e semplificato sulla base dello stadio di competenza degli apprendenti – come nel caso del *foreigner talk* – e che sia strumentale al conseguimento degli obiettivi programmati.

¹³⁷ Per un approfondimento sulle varie ipotesi di *input*, si veda Krashen (1985).

¹³⁸ Come per il succitato *foreigner talk*, anche il cosiddetto *baby talk* è una varietà di lingua semplificata a scopi didattici. Tali strategie comunicative, che ricorrono oltre che alla semplificazione anche all'elaborazione (maggiore ordine e regolarità degli enunciati, meno omissioni, mantenimento di elementi opzionali, uso più accentuato di deittici, supporto del codice cinesico), si rifanno alla "Teoria dell'adattamento" che Howard Giles elaborò negli anni Settanta e che considerava le varie modifiche stilistiche orali un adattamento alle situazioni.

L'insegnamento esplicito delle regole grammaticali, che genera apprendimento, ha quindi per Krashen un ruolo marginale in quanto la conoscenza consapevole di una regola non ha alcun rapporto con la capacità di usarla nella comunicazione spontanea, determinata solo dall'acquisizione. La funzione principale che Krashen riconosce a tale conoscenza è quella di *monitor*, cioè di controllo della produzione. L'attivazione del monitor è però possibile solo quando si dispone dei tempi necessari per la processazione delle regole, come nel caso del discorso pianificato e della produzione scritta. Nella produzione orale invece il parlante non ha il tempo necessario per monitorare l'*output* e il ricorso alla conoscenza consapevole delle regole può interferire con la comunicazione.

In glottodidattica, l'utilizzo di un approccio comunicativo è finalizzato a coinvolgere i discenti in contesti situazionali, autentici o semiautentici, proprio per portarli gradualmente e a saper utilizzare la lingua *target* in maniera automatica, grazie all'esperienza.

Al riguardo Harmer (1983: 32) riferisce di un esperimento dello studioso di linguistica applicata Allwright (1976) presso la *University of Essex*:

Allwright's experiment took place at the University of Essex where a number of foreign students were about to take postgraduate courses. They were given a number of activities which forced them to use English, but at no time did their teachers help them with English or tell them anything about English grammar, etc. The students were all at a roughly intermediate level before they arrived at the University of Essex, and the results were, apparently, extremely satisfactory.

Successive riflessioni in ambito cognitivistico hanno voluto rivalutare l'apprendimento consapevole che, supportato da una costante pratica, consentirebbe di automatizzare gli elementi linguistici conosciuti grazie a processi guidati e trasformarli in *intake*. Per dimostrare questa trasformazione di conoscenza appresa in conoscenza acquisita, si propone il modello di Sherewood-Smith che, tratto da Giunchi (1990: 113), è riportato, con alcune modifiche, in Diadori et al. (2009:103), come di seguito:

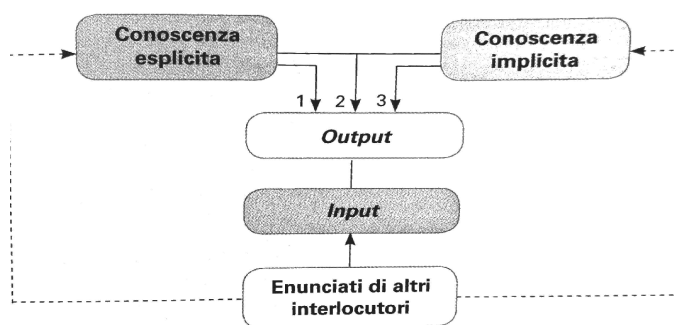


Fig.18 Le fonti di feedback secondo il modello di Sherewood-Smith

L'*input* non deriva allora solo dalla lingua ascoltata o letta bensì anche da quella prodotta dall'apprendente che valuta ciò che produce e ricostruisce il suo bagaglio linguistico in L2 grazie all'interazione tra conoscenza implicita e conoscenza esplicita¹³⁹ mediata dal proprio *output*.

In un approccio metodologico bilanciato, come afferma Harmer (1983: 33-34)

Roughly-tuned input and the use of the foreign language in communicative situations can satisfactorily exist side by side with work which concentrates on conscious learning where new language is introduced and practiced.[...] Conscious learning is thus seen only as one part of the methodological approach, which encourages language acquisition through a large amount of input and a significant emphasis on the use of language in communicative activities.

9.4 Fenomeno migratorio e acquisizione spontanea dell'italiano L2

Oggi assistiamo a notevoli mutamenti sociali dovuti all'ondata migratoria che sta coinvolgendo l'intero mondo occidentale ma che, vista la posizione geografica, trova in Italia e in particolare in Sicilia uno sbocco obbligato.

Gli stranieri presenti sul territorio italiano appartengono a varie tipologie: non mancano coloro che hanno scelto di venire per un periodo temporaneo di studio o di lavoro, spinti cioè da motivazioni affettive o strumentali, come nel caso dei soggiorni studio o degli stage lavorativi; altri si sono invece insediati permanentemente e i loro figli frequentano le scuole in Italia; per questi bambini l'italiano non può nemmeno considerarsi lingua seconda, perché si sviluppa contestualmente alla lingua d'origine dei genitori che spesso continua ad essere utilizzata in casa. Si assiste quindi ad una commistione tra le due lingue che si intersecano senza un confine netto e contribuiscono entrambe a forgiare l'identità dei soggetti.

Diversa è la situazione dei migranti soggiornanti nei centri di accoglienza o negli S.P.R.A.R./S.I.P.R.O.I.M.I.; essi hanno un forte bisogno di appropriarsi degli strumenti linguistici del Paese di accoglienza per poter integrarsi sul territorio sia a livello lavorativo che sociale.

¹³⁹ La conoscenza implicita appartiene a tutti i parlanti che utilizzano una lingua formulando enunciati corretti pur senza saper spiegare perché si debba utilizzare una forma invece che un'altra e perché una data forma sia corretta rispetto ad un'altra scorretta; è un tipo di conoscenza acquisita per tentativi ed errori, diversamente dalla conoscenza esplicita che, invece, è frutto di apprendimento metalinguistico, formale e sistematico.

Quando ciò accade, i migranti diventano stanziali, spesso mettono su famiglia o richiedono il trasferimento in Italia della famiglia rimasta nel Paese di origine, per cui, oltre ad immigrati adulti, con i nuovi arrivi, si riversano nel nostro Paese donne, giovani e bambini.

Uno straniero che vive in Italia e apprende l'italiano come L2 tenderà a sviluppare prioritariamente la comprensione orale, come avviene in tutti i casi di lingua di contatto.

Ciò accade perché, nella quotidianità, ci si ritrova esposti ad una grandissima quantità di *input* proveniente da occasioni informali.¹⁴⁰

Sebbene ridotta, bisogna considerare anche l'esposizione all'*input* dei mezzi di comunicazione di massa come radio o televisione che veicolano la lingua nazionale standard;¹⁴¹ a questa si aggiunge l'esposizione derivante dalla necessaria interazione quotidiana coi nativi che, quasi sicuramente, parlano invece un italiano regionale con inflessioni e caratteristiche locali; nel caso di migranti "ospiti",¹⁴² si tratta *in primis* di rapporti col personale dei centri di accoglienza e con altri "ospiti" di lingua diversa, per cui l'italiano diventa lingua veicolare; per gli adulti che cercano di trovare una collocazione abitativa e/o lavorativa e che quindi si interfacciano con il territorio, l'interazione riguarda uffici, acquisti, trasporti, ecc.

In tutti questi casi, il contesto socioculturale riveste un ruolo importantissimo perché è ricco di elementi extralinguistici che agevolano la comprensione; infatti, «quanto maggiore è l'apporto di elementi extralinguistici, tanto meno rilevante diventa cogliere il significato delle singole parole per comprendere lo scambio comunicativo» (Diadori et al., 2009: 87).

Il contatto diretto in situazioni reali fornisce informazioni riguardanti luogo, spazio, partecipanti, argomento, scopo, compensando l'eventuale complessità linguistica: lo straniero può, in base a tali fattori, crearsi aspettative o fare confronti con situazioni analoghe già sperimentate, favorendo il *transfer*.

¹⁴⁰ Per maggiori approfondimenti sulle caratteristiche dell'*input* e dell'*output* nell'italiano L2, lingua di contatto, si veda Diadori et al. (2009: 86-91).

¹⁴¹ Tale *input* è spesso casuale o involontario poiché oggi la tecnologia consente di fruire via satellite dei programmi radio e TV dei Paesi di origine e di utilizzare i *social* nella lingua madre. Ciò non toglie che tuttavia, visto il largo consumo, gli stranieri vengano facilmente a contatto anche con la L2 sugli stessi *social*. Tale tipo di interazione *online* ormai diffusissima è contemplata nel *Companion Volume* (2018) tra le abilità da sviluppare in maniera specifica.

¹⁴² Si chiamano "ospiti" i migranti soggiornanti negli S.P.R.A.R./S.I.P.R.O.I.M.I. o nei vari centri di accoglienza.

Gli stranieri che interagiscono in ambienti spontanei sono spesso coadiuvati dai nativi che, constatandone le difficoltà, avviano una vera e propria «negoziante dei significati» (2009: 87), cioè una semplificazione lessicale e strutturale e una minore velocità nel parlare; dal canto loro, gli stranieri possono avvalersi di richieste di ripetizione, di riformulazione o di chiarimenti.

Tutto ciò contribuisce ad aggiungere sempre più tasselli nella costruzione della competenza comunicativa in L2 che, oltre ad essere il mezzo principale per relazionarsi con la comunità ospitante, si configura come direttamente proporzionale all'integrazione e all'adattamento interculturale.

Roberto Dolci (2008: 111) osserva:

Maggiore è il grado raggiunto nella competenza comunicativa da parte dell'individuo, maggiore sarà la sua capacità di integrarsi. Gli elementi che la compongono sono di natura cognitiva, affettiva e operativa. Insieme consentono di ricevere e processare correttamente gli input e di fornire una risposta adeguata. Solamente attraverso una comunicazione efficace l'individuo riesce a soddisfare i propri bisogni e a raggiungere i propri obiettivi. Se in una situazione di interazione con l'ambiente la competenza raggiunta non si mostra efficace, l'individuo vive una fase di stress che rallenta il suo percorso verso la crescita interculturale. Le abilità cognitive, procedurali e affettive permettono di utilizzare le strategie necessarie per operare in situazioni di mediazione e negoziazione. Di conseguenza, più sviluppata risulta la competenza comunicativa, maggiori sono i rapporti con la comunità ospite che un immigrato può avere. In tal modo, esercitando e testando la sua competenza, egli ha la possibilità di incrementarla favorendo il suo percorso di adattamento. Varie forze esercitano la loro influenza sulla competenza comunicativa. Esse ne possono facilitare o rendere difficoltoso lo sviluppo. Tali fattori sono rappresentati dai rapporti interpersonali con la comunità ospite e quelli con la comunità coetnica; dai fattori ambientali, cioè dalle condizioni e dai contesti in cui vive l'immigrato e dai fattori personali, psicologici, quali la motivazione, la predisposizione al cambiamento, e oggettivi, quali la razza, la cultura e la religione. La combinazione di tutti questi fattori porta alla trasformazione interculturale, cioè a un buon adattamento nella comunità ospite.

I primi momenti di contatto sono fonte di stress che si va attenuando man mano che aumenta l'adattamento.

L'adattamento interculturale dell'immigrato è il frutto di numerose variabili, è un processo dinamico, evolutivo, che dipende molto dalle condizioni ambientali.

Un buon grado di adattamento è un indispensabile prerequisito per l'esercizio di una cittadinanza attiva nel Paese di accoglienza; sviluppare il senso di appartenenza consente all'immigrato di passare «dalla periferia al centro della comunità, cioè a essere considerato membro a tutti gli effetti» (116).

Secondo il modello categoriale di Ward, Bocher e Furnham che Dolci (117-118) analizza e riporta

[...] l'integrazione si ha solo con alta identificazione in entrambe le culture. Una bassa identificazione con entrambe conduce all'opposto, alla emarginazione, mentre l'alternativa di alta o bassa identificazione conduce a separazione, quando è alta quella verso la cultura d'origine; l'opposto produce l'assimilazione.

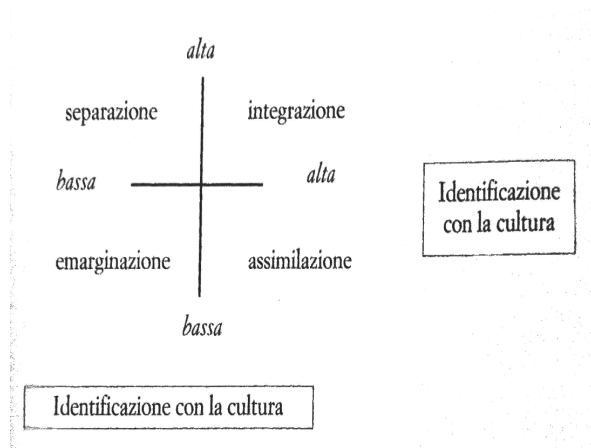


Fig.19 Il modello categoriale di acculturazione di Ward, Bocher e Furnham (2001)

Praticare più lingue si inquadra in un'ottica di dinamismo e crescita che deriva dal confronto e dalla diversità intesa come risorsa.

Per questo, senza educazione linguistica non si può realizzare educazione interculturale, entrambe da inquadrare in una sovradimensione educativa che mira alla formazione e alla realizzazione della persona.

La nuova realtà multiculturale che sta interessando il nostro Paese, porta ad una sempre maggiore richiesta di italiano L2 da poter apprendere in maniera formale e guidata.

Risulta indispensabile allora attingere a tutte le opportunità offerte dal *background* degli apprendenti e dai contesti informali utilizzando strategie mirate per riuscire a creare ambienti di apprendimento adeguati sia nelle scuole sia durante i percorsi di alfabetizzazione per gli adulti stranieri che frequentano i C.P.I.A. o che usufruiscono di corsi organizzati da altre Istituzioni.

9.5 I percorsi formativi nei C.P.I.A.

Come abbiamo già avuto modo di sottolineare, la ricerca ha fornito tanto materiale sui primi stadi dell'interlingua mentre non ci sono altrettanti studi condotti sugli stadi più avanzati in cui, oltre all'applicazione delle regole morfosintattiche, si possa constatare un uso più consapevole di elementi fonologici e socio-pragmatici, certamente più sofisticati e difficili da produrre.

In realtà non è facile realizzare tali verifiche a causa del numero esiguo di stranieri che raggiungono livelli alti di padronanza in L2. Ciò accade perché molti di loro svolgono mansioni semplici che non richiedono una vasta gamma di conoscenze linguistiche; spinti dal bisogno, i migranti preferiscono sfruttare la maggior parte del tempo per lavorare piuttosto che per formarsi linguisticamente.¹⁴³

L'opportunità di essere esposti ad un *input* più ricco e variegato può essere data solo da ambienti di apprendimento formali come la scuola, per gli immigrati minorenni, o i C.P.I.A., per gli adulti.

In sintonia con gli obiettivi prefissati dall'Europa, la politica italiana, già a partire dal 2007, si è adoperata per garantire a tutta la popolazione adulta livelli di alfabetizzazione e istruzione più elevati, con un'attenzione particolare alle competenze in italiano L2.

Con la Legge 92 del 28/06/2012¹⁴⁴ e il successivo Decreto del Presidente della Repubblica 263 del 29/10/2012¹⁴⁵ è stato ridefinito l'assetto organizzativo e didattico dei precedenti C.T.P. e dei corsi serali per adulti che sono confluiti nei C.P.I.A. Il MIUR ha successivamente emanato la Circolare esplicativa 36 del 10/04/2014¹⁴⁶ e con Decreto congiunto MIUR MEF del 12/03/2015 sono state emanate le relative Linee guida.¹⁴⁷

In Sicilia sono stati avviati dieci C.P.I.A., ciascuno dei quali ingloba una rete di scuole diffuse sul territorio di propria pertinenza.

L'offerta formativa dei C.P.I.A. si articola in più livelli.

¹⁴³ In Italia non è raro che gli Enti di formazione professionale offrano anche percorsi di insegnamento L2 a stranieri di modo che essi percepiscano prioritariamente l'utilità pratica della formazione grazie al contestuale miglioramento delle competenze lavorative.

¹⁴⁴ Disponibile in <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/07/03/012G0115/sg> [ultima ricerca: 13/01/2020].

¹⁴⁵ Disponibile in <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/25/13G00055/sg> [ultima ricerca: 14/01/2020].

¹⁴⁶ Disponibile in http://www.edscuola.eu/wordpress/wp-content/uploads/2014/04/CM_36_2014_CPIA.pdf [ultima ricerca: 10/01/2020].

¹⁴⁷ Disponibile in <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/06/08/15A04226/sg> [ultima ricerca: 13/01/2020].

Il percorso di primo livello è suddiviso in due periodi didattici: uno è finalizzato al conseguimento del titolo di studio per assolvere all'obbligo scolastico e il successivo alla certificazione delle competenze di base connesse all'obbligo.

Il percorso di secondo livello è suddiviso in tre periodi didattici: concludendo il primo si può accedere al secondo biennio di Istituti tecnici o professionali; concludendo il secondo si può accedere direttamente all'ultimo anno, in quanto si prevede l'acquisizione delle conoscenze, abilità e competenze del secondo biennio degli Istituti tecnici o professionali; il terzo porta invece direttamente al conseguimento del diploma di istruzione tecnica o professionale.

Si offre inoltre un percorso di italiano L2 per stranieri al fine di acquisire una certificazione non inferiore al livello A2 del *QCER*. Al termine dei percorsi sono riconosciuti crediti formativi e certificati degli apprendimenti.

Ai C.P.I.A. si iscrivono sia gli adulti italiani che, per vari motivi, non hanno assolto all'obbligo di istruzione e formazione – e quindi non sono in possesso del relativo titolo di studio – sia gli adulti stranieri presenti sul territorio nazionale, anche se già in possesso di titoli di studio conseguiti nel Paese di provenienza ma che necessitano di alfabetizzazione¹⁴⁸ e/o di sviluppo di competenze comunicative in italiano.

Poiché le Unità di Apprendimento proposte nei C.P.I.A. sono destinate a gruppi di livello omogenei, risulta più facile servirsi di tecniche laboratoriali come i *project works* teatrali; ad esempio il Glottodrama,¹⁴⁹ come vedremo, parte da un *test* iniziale per formare classi di allievi con lo stesso grado di competenze.

I C.P.I.A. non realizzano soltanto percorsi di istruzione per la popolazione adulta ma anche attività di sperimentazione e ricerca. Pertanto, è indispensabile il raccordo con Enti e associazioni operanti sul territorio.

¹⁴⁸ Il concetto di alfabetizzazione in L2, così come utilizzato dal MIUR, ha dato adito a una certa confusione perché, a rigor di logica, il termine indica un percorso che dallo stadio di analfabetismo porta all'alfabetismo, cioè allo sviluppo di abilità di letto-scrittura non possedute precedentemente. In realtà, non sono rari i casi in cui gli stranieri che accedono a tali percorsi detti di "alfabetizzazione", siano già alfabetizzati nella lingua madre per scolarizzazione pregressa nel Paese di origine e/o per abilità legate alla letto-scrittura, sviluppate in maniera informale.

¹⁴⁹ Tra i partner ordinari del consorzio fondatore del Glottodrama, sotto il coordinamento dell'Agenzia di Ricerca e Formazione Linguistica *Novacultur* di Roma, c'era infatti il Centro Territoriale Permanente "Nelson Mandela" dell'Istituto Comprensivo Statale Daniele Manin di Roma, poi confluito in un C.P.I.A.

9.6 Le competenze necessarie ai docenti che operano in classi multiculturali e la nuova classe di concorso A023 per insegnare italiano L2

In considerazione dell'imponente recente immigrazione, si è posta una nuova questione, cioè la necessità di distinguere tra studenti stranieri nati e/o cresciuti in Italia – e quindi scolarizzati nelle scuole italiane – e neoarrivati, tra cui molti minori non accompagnati, per i quali la mancanza di conoscenza della lingua italiana costituisce un ostacolo non indifferente per l'apprendimento e per una reale inclusione anche a scuola.

Nelle linee guida del MIUR (2014: 4-7), le diverse situazioni di alunni di origine straniera¹⁵⁰ vengono così riportate:

- Alunni con cittadinanza non italiana
- Alunni con ambiente familiare non italofono
- Minori non accompagnati
- Alunni figli di coppie miste
- Alunni arrivati per adozione internazionale
- Alunni rom, sinti e caminanti
- Studenti universitari con cittadinanza straniera.

Oggi si è arrivati ad una percentuale di quasi il 10% di alunni immigrati o di seconda generazione, ovvero nati in Italia da genitori stranieri.¹⁵¹

Tra gli studenti più adulti, frequentanti le scuole secondarie di secondo grado, molti sono nati all'estero e sono arrivati in Italia già in età preadolescenziale o adolescenziale, in percentuale maggiore rispetto agli alunni piccoli di scuola dell'infanzia e primaria.

¹⁵⁰ Nelle *Linee guida per l'accoglienza e l'immigrazione* (2014), viene evidenziato il forte tasso di crescita di stranieri che hanno frequentato le scuole italiane nel decennio dal 2004 al 2014, anno in cui si stima una presenza di circa 800.000 unità nei vari ordini di scuola, contro le iniziali 100.000 unità; l'incremento annuale si calcola quindi sulle 60.000/70.000 unità (4). La maggior parte degli stranieri frequenta gli Istituti tecnici e professionali e non prosegue con gli studi; la percentuale di stranieri universitari nell'anno accademico 2011/2012 era del 3,8% sul totale degli iscritti (6).

¹⁵¹ La percentuale esatta, aggiornata al 31 agosto 2018 ("Fonte: MIUR - Ufficio Statistica e studi"; "Fonte: elaborazione su dati MIUR - Ufficio Statistica e studi") è 9,7%. Gli studenti con cittadinanza non italiana, nell'anno scolastico 2017/18, erano pari a 842.000 unità su un totale di 8.664.000 iscritti. Si tratta per lo più di stranieri di seconda generazione, la cui presenza tende a stabilizzarsi. Disponibile in <https://miur.gov.it/documents/20182/250189/Notiziario+Stranieri+1718.pdf/78ab53c4-dd30-0c0f-7f40-bf22bbcedfa6?version=1.2&t=1562937526726> [ultima ricerca: 15/07/2020].

I primi, che non hanno avuto un percorso scolastico stabile e continuativo, presentano ovviamente il maggior tasso di insuccesso negli esiti di apprendimento.

Ciò significa che il *background* culturale e istruttivo ed altri fattori come l'età, l'attitudine, l'attivazione di certi processi cognitivi e la motivazione danno vita a differenti tipologie di apprendenti e giocano un ruolo di condizionamento sugli obiettivi conseguiti e sui risultati raggiunti.

Sebbene le succitate linee guida – oltre a delineare, sulla base della normativa vigente, le varie fasi di inserimento a scuola degli stranieri – insistano sulla necessità di formare il personale scolastico, tutto o quasi è stato di fatto demandato alla buona volontà dei singoli operatori.

Per molto tempo, in Italia, non è esistita una disciplina che abilitasse i docenti all'insegnamento dell'italiano L2; a tutt'oggi l'insegnante di lettere non è ancora obbligato a formarsi nello specifico nonostante le molte sfaccettature di tale intervento didattico e la consistente presenza di alunni stranieri nelle nostre scuole e nei C.P.I.A.

La Riforma della cosiddetta Buona Scuola (Legge 107/2015)¹⁵² ha istituito la nuova disciplina A023 *Italiano per discenti stranieri alloglotti*, per la quale è stato bandito apposito concorso. In totale si sono abilitati 506 docenti, assunti a partire dall'anno scolastico 2017/18 e utilizzati in via prioritaria nei C.P.I.A., lasciando scoperti il primo ciclo di istruzione (infanzia, primaria e secondaria di primo grado) e la scuola secondaria di secondo grado.

Tale vuoto normativo è stato nel frattempo riempito, per quasi un ventennio, dalla urgente necessità che ha visto molti insegnanti rimboccarsi le maniche, sperimentando sul campo, ottenendo certificazioni, frequentando Master e lavorando fianco a fianco con altri colleghi curriculari e con gli alunni in progetti laboratoriali attivati dalle scuole che, a tal fine, si sono trovate spesso costrette ad incaricare personale esterno qualificato.

Come gestire quindi, all'interno delle classi multiculturali, l'esperienza che gli alunni stranieri hanno della lingua e cultura italiana nella quale sono immersi ogni giorno, diversamente da chi apprende l'italiano fuori dall'Italia?

Lo Duca distingue i due casi (2008: 9-10):

¹⁵² Disponibile in <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> [ultima ricerca: 11/01/2020].

[...] altro è infatti insegnare l'italiano in un paese diverso, in cui lo studente è fisicamente e psicologicamente lontano dalla realtà del paese la cui lingua-cultura si vorrebbe insegnare; altro è insegnare l'italiano in Italia, allorché gli studenti vivono una situazione di totale immersione in una comunità linguisticamente e culturalmente 'altra' rispetto alla propria. Nel primo caso tutte (o quasi tutte) le occasioni di contatto con la nuova realtà culturale sono programmate e decise dall'insegnante, il quale potrà attentamente valutare l'impatto delle informazioni e delle esperienze culturali sui suoi allievi. Posto infatti di fronte al problema di decidere una selezione ed una progressione degli elementi culturali da inserire nel suo programma di insegnamento, l'insegnante di L2 procederà sulla base di una attenta valutazione di tutte le variabili in gioco: dunque non solo l'età degli allievi, la loro preparazione generale, le motivazioni che sono alla base della scelta dell'italiano come L2; ma anche la distanza esistente tra la C1 e la C2, perché è legittimo pensare che quanto più grande è tale distanza, tanto maggiore dovrà essere la prudenza con cui sarà opportuno procedere nel presentare abitudini e stili di vita, modelli di comportamento e valori che possono essere lontanissimi, e in qualche caso estremo addirittura antitetici, rispetto a quelli comunemente accettati nella comunità di appartenenza.[...] Nel secondo caso gli allievi sono a diretto e quotidiano contatto con la C2, e l'insegnante non potrà controllare né la selezione né l'ordine di presentazione dei contenuti culturali, i quali si presenteranno all'attenzione dell'allievo in modo assolutamente casuale. Questo tipo di contatto comporterà che le esperienze culturali, intese nel senso più ampio possibile, saranno alla fine diverse, e diversamente vissute, per ogni singolo allievo. [...] compito prioritario dell'insegnante sarà [...] quello di tentare di 'mettere ordine' tra le diverse esperienze, di dare agli allievi gli strumenti conoscitivi, concettuali ed emozionali per analizzare e confrontare i comportamenti, per capire le diverse possibili prospettive, per imparare a dominare le situazioni problematiche, per correggere eventuali errori di interpretazione e fraintendimenti.

Chi si appresta a progettare interventi di italiano L2 deve quindi porre in essere strategie adeguate e tarate sui diversi profili di utenza.

Nel recente documento del MIUR *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri* (settembre 2015), redatto dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura istituito nel 2014 dal Ministro Stefania Giannini, troviamo dieci raccomandazioni e proposte operative, che traducono alcuni principi e obiettivi della legge di riforma n. 107 del 13.7.2015, fra cui «l'alfabetizzazione e perfezionamento dell'italiano come lingua seconda attraverso corsi e laboratori per studenti di lingua non italiana» e la necessità di «valorizzare l'educazione interculturale e il dialogo fra le culture» e «rendere la scuola più inclusiva» (Chini, 2016: 1).¹⁵³

¹⁵³ Il documento è disponibile in http://www.istruzione.it/allegati/2015/cs090915_all2.docx [ultima ricerca: 20/03/2020].

Occorre individuare le diverse problematiche ed organizzare il tempo scuola in maniera ottimale per agire sia sul versante degli esiti di apprendimento sia su quello dell'integrazione e dell'interculturalità.

Prima di tutto il docente deve conoscere bene ciò che va ad insegnare, vale a dire la lingua italiana, caratterizzata da molte variabili regionali; deve quindi individuare le tipologie di apprendenti, i loro pre-requisiti, i loro bisogni, il grado di motivazione.

La situazione contingente impone procedure e scelte consapevoli: infatti, se non si prevedono piani individualizzati, gli immigrati che affollano le scuole italiane, si ritroveranno a compiere lo stesso percorso dei compagni italo-foni e a subire, il più delle volte, una realtà che sentono estranea e della quale non si vedono protagonisti; peraltro l'ostacolo linguistico accentua il senso di isolamento derivante dall'impossibilità di decodificare il nuovo contesto socio-culturale e di interagire con chi ne fa parte. Ne risulta un forte disagio e la sensazione di non essere accettati. Tale componente emotiva, se non compensata adeguatamente, incide sfavorevolmente sulla motivazione riducendo il desiderio di apprendere e di partecipare alla vita scolastica e sociale in maniera attiva per rifugiarsi nella cultura e nella lingua di origine utilizzata in famiglia.

Ciò capita in genere per frustrazione o mancanza di ulteriore motivazione a migliorarsi considerato che anche una inesatta applicazione delle regole grammaticali permette comunque di comunicare efficacemente per i bisogni quotidiani.

I docenti a scuola si trovano ad operare con livelli eterogenei sia nelle classi multiculturali sia nei laboratori o nei corsi destinati a soli alunni stranieri: coloro che partono da conoscenze scarse o addirittura nulle, tendono a non parlare, temono il giudizio altrui e spesso sono a rischio di emarginazione tra lo stesso gruppo di pari a causa di difficoltà relazionali, differenze culturali, pregiudizi, incomprensioni.

Per questo si devono saper individualizzare gli interventi, calibrando i percorsi sulle differenti capacità per arrivare comunque a garantire uguali opportunità di riuscita a tutta la classe.

L'individualizzazione, infatti, è cosa diversa dalla personalizzazione: quest'ultima prevede obiettivi pensati per un determinato singolo alunno e differenziati rispetto a quelli di fine percorso didattico. Le strategie di individualizzazione invece, proponendo modalità differenziate per arrivare a risultati comuni, impediscono che le diversità si trasformino in disuguaglianze, anzi le usano come risorse di cui avvantaggiarsi.

Ad esempio, il grado di alfabetizzazione in L1 è fondamentale per consolidare il senso identitario e favorire la motivazione. Ciò presuppone nel docente conoscenze relative ai meccanismi di apprendimento ma anche competenze di linguistica acquisizionale, di linguistica contrastiva e approfondimenti sugli stadi di interlingua.

Particolarmente vantaggiosa risulta la didattica contrastiva in apprendenti la cui L1 è affine all'italiano.

In uno studio sull'importanza ricoperta dalla L1 durante l'apprendimento di una L2 affine, Marangon (2009: 192)¹⁵⁴ osserva:

Sin lugar a duda, la implantación del Marco de referencia europeo y la difusión de certificaciones internacionales plantean más bien una didáctica desde la propia lengua; pero la creciente necesidad de mediación entre lenguas y culturas diferentes, subrayada por el mismo texto europeo («Las actividades de mediación de tipo lingüístico, que (re)procesan un texto existente, ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades», Common European Framework for Languages 2002: 8), hace aconsejable la adopción de un enfoque contrastivo, que potencie la conciencia lingüística del alumno. La misión del docente es, por lo tanto, la de dar a los discentes el material más conveniente para que el proceso de aprendizaje sea el adecuado y para que no desperdicie su gran equipaje lingüístico que es la L1. Con esto no quiero afirmar que el estudio contrastivo sea el único y el más adecuado, pero sí que es una herramienta importantísima en el estudio de las lenguas afines. Las fuertes afinidades interlingüísticas piden una didáctica apropiada. El trabajo del profesor debe desarrollarse en dos direcciones paralelas y estrictamente unidas. En el campo del léxico, es conveniente aprovecharse de la enorme ventaja que nos brinda la transparencia lingüística, siempre controlando los riesgos de interferencias en la actividad de producción, tanto oral como escrita. Por otra parte, hay que seguir investigando y mejorando la didáctica contrastiva de las lenguas afines para ampliar el abanico de ventajas y desventajas que el estudio de dichas lenguas conlleva. Mi opinión es que el análisis contrastivo es absolutamente determinante, y he intentado demostrarlo a lo largo de estas reflexiones sobre la importancia de la L1 en el proceso de aprendizaje de la L2 en las lenguas afines.

Un altro aspetto fondamentale è la comunicazione didattica che l'insegnante adotta in classe, sia sotto il profilo qualitativo sia sotto quello quantitativo: la negoziazione e la semplificazione, seppur necessarie, introducono una certa artificiosità rispetto alla lingua autentica così come la tendenza a spiegare troppo si traduce in una diminuzione dell'*output* degli allievi a discapito dei risultati di apprendimento finali.

Ciò significa che alla tradizionale asimmetria, che vedeva predominare in classe il parlato del docente, si deve sostituire un'interazione simmetrica e più autentica possibile, dove il docente non è il solo a porre domande e, quando lo fa, chiede per sapere e riempire

¹⁵⁴ Disponibile in <http://www.researchgate.net/publication/40837135> [ultima ricerca: 15/01/2020].

un reale vuoto di informazione piuttosto che per verificare la preparazione o la correttezza di una risposta.

Balboni (2014: 6)¹⁵⁵ osserva:

Per svolgere la sua funzione l'insegnante interagisce con gli studenti, e la comunicazione didattica è una chiave di volta per un insegnamento di qualità. Ci sono due punti critici – chiamati con termini inglesi oramai accettati – nella comunicazione in classe: il *teacher's talk* o *teacherese*, cioè il tentativo del docente italiano madrelingua di farsi capire da studenti stranieri usando una sintassi elementare, la coordinazione anziché subordinazione, accentuando i gesti: all'inizio può funzionare, ma poi manca di autenticità, che è il valore aggiunto dell'insegnante di madrelingua italiana; il TTT, *Teacher's Talking Time*, cioè la percentuale di tempo in cui parla il docente sul tempo totale della lezione: è una variabile utile per osservarne lo stile didattico, ed è di solito di ordine inverso rispetto ai risultati: più parla l'insegnante, meno parlano gli studenti e quindi meno incisiva risulta la loro performance conclusiva. Pare che sia assegnabile a Confucio il precetto didattico che si basa su tre possibilità: dimmi, mostrami, fammi fare: se mi dici, dimentico; se mi mostri, ricordo; se mi fai fare, imparo. Un altro punto critico della comunicazione in una classe di italiano riguarda l'uso di questa lingua in classe. La retorica glottodidattica dice che l'italiano deve essere onnipresente e totalizzante: il buon senso e l'esperienza ci dicono che ricorrere talvolta alla madrelingua degli studenti o a una lingua ponte come l'inglese può essere utile: ad esempio, può essere proficuo discutere le correzioni in lingua materna piuttosto che in italiano per non aggiungere alla fatica psicologica (vedere che si è sbagliato) anche una fatica linguistica (sentire la spiegazione in italiano); oppure si può dare la traduzione di una parola chiave, dare l'incipit di una riflessione grammaticale o lessicale e così via.

Sicuramente, risulta fondamentale saper calibrare il parlato e i materiali alle capacità di comprensione degli alunni stranieri visto che, secondo Diadori et al. (2009: 250),

Il modo di esprimersi del docente nel momento in cui si rivolge o interagisce in italiano con i propri studenti stranieri rappresenta una variabile estremamente rilevante nel processo di apprendimento: spesso il parlato dell'insegnante è l'unico *input* orale a cui è esposto lo studente [...] o comunque è il più comprensibile, rispetto agli altri *input* dell'ambiente acustico in lingua straniera, per molti versi "opachi" e impenetrabili (le voci della gente per strada, gli amici stranieri quando parlano tra loro, le canzoni, la radio, la TV, il cinema).

La capacità adattiva richiesta ad un docente L2 significa abbandonare la fissità del ruolo e proporsi come risorsa umana che sappia prendere parte alla comunicazione spontanea sollecitando gli interventi e fornendo il *feedback* opportuno per favorire la partecipazione attiva ed eliminare fonti di disagio o stress.

¹⁵⁵ Disponibile in <https://www.bonaccieditore.it/files/3104>, [ultima ricerca: 20/03/2020].

Oltre che in base ai bisogni e al contesto specifico, i percorsi didattici vanno programmati con riferimento ai descrittori del *QCER* e a traguardi standard, monitorando le risposte e i risultati intermedi per eventuali aggiustamenti e/o integrazioni anche in vista della valutazione degli esiti e della certificazione finale.

Ci dice a tal proposito Balboni (2008b: 10):

[...] proprio dalla Linguistica Acquisizionale [...] può venire un contributo essenziale per dare spessore anche acquisizionale alla definizione di questi stadi 'ufficiali' di apprendimento. Stadi, gradini, livelli, che la Glottodidattica deve necessariamente definire perché la società, di cui la Glottodidattica deve risolvere il problema linguistico, chiede certificazioni di competenza organizzate su più livelli.

9.7 Italiano L2: ambienti di apprendimento e scelte metodologico-didattiche

L'analisi dei bisogni è diventata oggi il punto di partenza per definire gli obiettivi di apprendimento; i contenuti non si scelgono più con riferimento alla loro collocazione nel sistema linguistico astratto bensì sulla base della loro utilità in situazioni extralinguistiche fortemente dipendenti da fattori socioculturali e influenzate da aspetti pragmatici.

Ogni progettazione didattica si deve concretizzare in attività efficaci in grado di produrre valore aggiunto ma anche di assurgere a modelli che possano essere replicati e riutilizzati al di là della contingenza dettata dall'unicità della situazione.

I docenti sono tenuti ad interrogarsi sulle buone pratiche, non possono rimanere isolati nella loro autoreferenzialità ma devono imparare a deprivatizzare il loro lavoro, cooperando, dialogando, riflettendo sugli aspetti fondamentali della didattica e sulle finalità da perseguire.

Solo interagendo si possono costruire significati condivisi, solo attraverso il confronto e lo scambio – che la sinergia tra le diverse competenze consente – può partire un processo che, affiancato da una seria formazione professionale, getti le basi per un effettivo apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003).¹⁵⁶ È importante comunicare e

¹⁵⁶ Nel suo interessante saggio del 2003, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Mezirow ci parla appunto di quella tipologia di apprendimento che egli definisce riflessivo e trasformativo e che consiste nel superare e modificare, proprio attraverso la riflessione, gli schemi di significato consolidati e inconsci, attraverso i quali siamo soliti interpretare la realtà anche quando questi si rivelano oramai inadeguati; perciò è necessario costruire nuove prospettive di significato al fine di rinnovare le pratiche professionali.

diffondere le conoscenze e le esperienze individuali per avere più strumenti a disposizione ed intervenire in maniera mirata nelle situazioni particolari.

In un ambiente di apprendimento come quello scolastico, risulta indispensabile favorire il passaggio dall'implicito all'esplicito e viceversa, specialmente nella gestione di una classe multiculturale. Come afferma Rossi (a cura di, 2011: 2): «Nella scuola, come in tutte le istituzioni, vi è molta conoscenza implicita. Sono regole, storia, habitus, filosofia educativa, principi operativi». Si tratta di regole non dette, comportamenti posti in essere che spesso determinano scelte importanti e che, pur non esplicitati, sono conosciuti da chi opera in una determinata comunità e in un certo territorio. È altrettanto vero che molto esplicito è divenuto implicito. Chiarisce ancora Rossi (2):

[...] una prassi che la prima volta è stata scelta in base a precise motivazioni e ad un esame approfondito, poi diviene una routine e applicata senza ripetere ogni volta le spiegazioni e le motivazioni della prima volta. L'esplicito è divenuto implicito. Con due effetti, il primo positivo, il secondo negativo. L'aspetto positivo è la possibilità di un minore carico cognitivo, il che permette di concentrare l'attenzione su altri aspetti innovativi e su alcune peculiarità della situazione nuova. L'aspetto negativo è che spesso si perdono di vista alcuni vincoli progettuali, alcune delle limitazioni e delle controindicazioni che sono connesse alla applicazione della conoscenza.

Serve interagire e stabilire un clima di apertura e fruttuoso dialogo anche con l'esterno, con le altre Istituzioni presenti sul territorio; creare una rete virtuosa, in piena attuazione di sussidiarietà orizzontale, consente un effettivo tirocinio di vita ai discenti, garantendo loro anche momenti di apprendimento non formale, intesi come *follow up* di situazioni di apprendimento in classe ed inseriti in un disegno unitario, al fine di sviluppare reali competenze spendibili nella vita sociale e lavorativa.

La regia di una siffatta organizzazione programmatica e attuativa è affidata ai docenti chiamati a porre in essere scelte metodologiche adeguate se si vuole arrivare ad ottenere risultati efficaci e soddisfacenti.

Il nuovo orizzonte glottodidattico guarda ad un approccio metodologico bilanciato che includa, oltre allo sviluppo delle abilità ricettive dipendenti dai diversi *input*, una appropriata capacità produttiva, lasci spazio ad una riflessione linguistica agita e non subita e proceda in maniera equilibrata verso le abilità di interazione e mediazione, considerando sia l'acquisizione che l'apprendimento.

Abbiamo visto che nei contesti spontanei i migranti praticano incessantemente abilità ricettive e produttive in vari domini interiorizzando contemporaneamente elementi verbali e non verbali; allo stesso tempo continuano ad essere influenzati dal loro *background* linguistico e culturale per cui si avvia un processo di intreccio e contaminazione che li rende sempre più consapevoli dei vari elementi di contesto, anche impliciti, cui gli atti linguistici rimandano.

Man mano che l'integrazione progredisce, il migrante si appropria di quegli schemi mentali che consentono di comprendere, se non proprio utilizzare, polisemie, metafore, frasi idiomatiche e modi di dire strettamente connessi alla C2.

Valutando i pro e i contro, si può affermare però che il ricorso esclusivo all'acquisizione spontanea è impraticabile o quanto meno molto lento.

Pertanto, è auspicabile affiancare al processo acquisizionale inconscio una parte di apprendimento guidato.

L'apprendimento misto sarà dunque il contesto ideale per una situazione di apprendimento dell'italiano L2 e l'approccio glottodidattico più favorevole ci sembra proprio quello indicato dal QCE: l'apprendimento orientato all'azione e la didattica per progetti (*project work*) (Diadori et al., 2009: 37).

Per ottenere i risultati desiderati tramite l'apprendimento misto è necessario programmare le fasi di presentazione della lingua rispettando i livelli di comprensione e produzione raggiunti dagli allievi, cioè applicando, in buona sostanza, la teoria della processabilità.

È indispensabile basarsi sulle elaborazioni progressive cui un apprendente va incontro strutturando e ristrutturando le fasi di interlingua con variazioni individuali ma anche con caratteristiche di base comuni.

Per meglio descrivere come l'insegnante deve tener conto di tale «ordine naturale di acquisizione», Balboni (2008b: 8-9) riporta quanto segue:

L'espressione 'ordine naturale di acquisizione' è stata resa di conoscenza comune da Krashen: un elemento viene acquisito nella memoria stabile, a lungo termine, solo se è collocato al livello 'i + 1', in cui 'i' è la competenza interiorizzata, intaken, e '1' è in termini numerici la 'zona di sviluppo prossimale' di Vygostky. Sapere, tanto per fare un esempio, che l'ordine naturale di acquisizione del sistema temporale del verbo italiano è Presente (infinito) → (ausiliare) participio passato → imperfetto → futuro ecc. consente al docente di italiano a non nativi di:

- valutare l'output: se si nota che l'apprendente inizia ad usare il marcatore -to dopo le forme base dei verbi (mangia-to, apri-to, presa-to, anda-to: non sono participi passati più o meno corretti, ma indicazioni del passato perfetto) vuol dire che ha fatto

un passo avanti nell'evoluzione interlinguistica, che quindi si può rafforzare il passato perfetto; su questa base si può:

- prevedere l'intake: appena si è consolidato l'isolotto -to nella palude della temporalità dei verbi italiani, l'insegnante può prevedere che esso si unirà ad un lido di sabbia per ora ancora non emerso, il passato imperfettivo (ricordiamo che le sequenze acquisizionali sono implicative: il passato imperfettivo implica l'acquisizione del passato perfetto); su questa base si può:

- selezionare input: se si verificano le condizioni indicate sopra, l'insegnante avvertito sul piano acquisizionale proporrà input in cui si affianchino passati perfettivi (da rafforzare, consolidare, anche nella forma) e passati imperfettivi (da far emergere).

Restando nel campo dell'italiano L2, c'è da dire che lo straniero, specie se a livelli di interlingua iniziali, trova appigli considerevoli nel non verbale, in quanto si tratta di una lingua fortemente dipendente dal contesto, così come le lingue medio-orientali o altre lingue asiatiche; diverso è il caso delle lingue anglosassoni che invece tendono ad esplicitare gran parte del contenuto tramite il linguaggio verbale che assurge così a codice gerarchicamente superiore.

Tuttavia, anche il non verbale si diversifica in base alle culture; pertanto è facile incappare in interpretazioni errate allorchè non si condividono le stesse forme di comportamento o addirittura non si attribuisce lo stesso valore semantico a determinati concetti. È importante quindi procedere con un'analisi comparata sia dei significati delle parole sia dei comportamenti.

In prospettiva comunicativa, si deve dare ampia attenzione al non verbale: la lettura di testi autentici o semiautentici appositamente programmati, integrati da ascolto e visione, può gradualmente aumentare la consapevolezza dei gesti che accompagnano o addirittura sostituiscono molte espressioni italiane; allo stesso modo si possono notare le differenze tra i registri. È chiaro che le tecniche teatrali applicate alla glottodidattica si rivelano, in tal senso, un preziosissimo strumento.

L'ordine naturale va rispettato anche per la combinazione di elementi linguistici, paralinguistici ed extralinguistici: in un primo momento si introducono i gesti o i comportamenti più frequenti, i registri meno formali e più omogeneamente diffusi a livello nazionale per poi procedere verso forme più complesse come, ad esempio, l'uso del condizionale, socialmente più accettabile perché portatore di connotazioni di cortesia.

Ciò induce sicuramente l'apprendente a riconoscere tali varietà anche se l'appropriarsene per l'utilizzo in fase di produzione richiede tempi lunghi; tuttavia, a livello di comprensione, l'esposizione ad una realtà più completa e diversificata, consentirà di

distinguere il significato di forme e comportamenti più articolati e peculiari: in pratica, se per esprimere dispiacere si continuerà ad utilizzare semplicemente il termine *scusa*, si potranno tuttavia distinguere le diverse connotazioni di forme come *mi dispiace, mi scusi, sono desolato, mi perdoni*, ecc.; contestualmente si imparerà a decodificare il valore semantico di altri segni intercodicali.

L'italiano esprime tantissimo attraverso la cinesica, la prossemica, la gestualità: parlando e gesticolando, indicando e muovendosi si esplicitano precise rappresentazioni mentali dello spazio, si manifestano emozioni; gli italiani, in particolare nel meridione, parlano col corpo e non nascondono i propri sentimenti, cosa che, in altre culture – ad esempio tra i cinesi o i giapponesi – può invece rappresentare un tabù.

E ancora, gli italiani comunicano proiettandosi verso gli interlocutori, si avvicinano durante una conversazione fino a toccarli, non sempre rispettano i turni e tendono ad interrompere chi sta parlando; comprendere questo sistema aptico e questo sistema cronemico è essenziale per stabilire corretti rapporti tra persone di culture diverse e per favorire una prima percezione globale della C2.

Balboni (2014) indica nell'*unità di acquisizione* un percorso sequenziale di derivazione gestaltica che attraversa le tre fasi della percezione e durante il quale l'apprendente straniero trasforma i *dati percepiti* in *dati recepiti*; si parte da una prima fase globale, passando da una fase analitica, fino ad una fase di sintesi finale.

In pratica, dopo la comprensione globale – quando un peso notevole è ricoperto dalle ridondanze e dagli aspetti socio-pragmatici – si procede ad analizzare l'*input* situazionale o testuale nei suoi vari aspetti, in vista degli obiettivi da raggiungere: comunicativi, linguistici, culturali, ecc.; con la sintesi conclusiva, in assenza di filtri affettivi o condizioni sfavorevoli, la lingua appresa diventa finalmente acquisita.

L'insegnamento formale si integra così col processo di acquisizione, accelerandolo nel passaggio da uno stadio all'altro dell'interlingua ed evitando la cosiddetta "fossilizzazione", cioè l'arenarsi senza poter più proseguire.

In genere un'unità didattica contiene varie unità di acquisizione in discipline formalizzate nel curriculum di scuola.

Nel caso dell'italiano L2 in laboratori progettuali per gruppi di soli stranieri, spesso difficilmente programmabili in maniera regolare su determinati giorni della settimana e con un numero preciso di ore, le unità di acquisizione, anche prese isolatamente, consentono

una risposta più consona e immediata alle esigenze momentanee o alle richieste estemporanee degli apprendenti.

Per lo stesso motivo, i contenuti dei diversi materiali di ausilio ai docenti sono da considerarsi semplici tracce da adattare e integrare a seconda delle situazioni.

Per tutti gli stranieri comunque, sia per i minori a scuola che per gli adulti che si iscrivono ai C.P.I.A. o frequentano altri corsi di lingua, l'obiettivo è l'autonomia nell'uso dell'italiano su due fronti: il primo riguarda l'apprendimento dell'italiano L2 per la *comunicazione* di base – ItalBase – che significa favorire lo sviluppo di una competenza linguistica per la socializzazione e l'integrazione nelle situazioni di vita quotidiana; il secondo riguarda l'apprendimento dell'italiano L2 come lingua per lo studio – ItalStudio – (*Linee guida per l'accoglienza e l'immigrazione*, 2014: 16), che significa sostenere e supportare gli apprendenti in uno sforzo maggiore per acquisire un grado di competenza più complesso perché molto più legato ad abilità cognitive oltre che linguistiche.

La competenza comunicativa di base si può sviluppare nell'arco di alcuni mesi e viene sollecitata anche dalle Istituzioni nei momenti dedicati all'accoglienza e in numerosi progetti di integrazione, tralasciando il secondo ambito di competenze che invece richiede tempi più lunghi.

Ciò costituisce un errore poiché, senza una guida, è quasi impossibile acquisire gli strumenti necessari ad affrontare il curriculum, ad accedere ai materiali di studio, a portare a termine compiti specifici come svolgere le attività didattiche o sostenere esami sia scritti che orali.

È proprio questa carenza a far sì che gli esiti di apprendimento degli alunni stranieri, specie in età adolescenziale, siano inferiori rispetto a quelli dei compagni italiani. Il disagio derivante dal non possedere strumenti linguistici adeguati, porta spesso all'abbandono scolastico. Perciò le azioni di accompagnamento devono protrarsi finché ciascuno arrivi ad un livello di padronanza della L2 che gli consenta di attuare scelte relative al proprio progetto di vita e di trasferire la capacità di attivazione dei processi cognitivi dalla L1 alla L2.

Generalmente i docenti di lettere delle nostre scuole sono italiani madrelingua e non conoscono la storia sociolinguistica e culturale di chi si trova nella condizione di migrante; riguardo alla lingua per la comunicazione di base, l'insegnante italofono è avvantaggiato perché può fungere da filtro e legame rispetto alla grande quantità di *input* cui gli

apprendenti sono sottoposti in classe e fuori; per quanto riguarda invece l'italiano per lo studio, in fase di progettazione, bisogna escogitare specifiche strategie che supportino l'alunno straniero durante le attività curriculari: l'ascolto e la comprensione vanno intervallati da momenti guidati, esercitazioni, riutilizzo, lavoro su testi semplificati, a seconda dei livelli di partenza. Un sillabo ben strutturato consente di ampliare e di approfondire lessico e strutture già sperimentate in contesti comunicativi spontanei.

La riflessione linguistico-grammaticale che era stata demonizzata perché considerata inutile da chi reagiva ai metodi tradizionali, è oggi più largamente intesa come «riflessione metalinguistica e metacomunicativa» (Vedovelli, 2002: 140).

Questa parte di insegnamento più formalizzato, abbandonata per tanto tempo, è stata rivalutata sebbene non come punto di partenza. Si tratta, infatti, di un punto di arrivo per inferire non solo regole grammaticali ma anche sociolinguistiche e culturali; inoltre tale riflessione è condotta dall'allievo e non dal docente il quale interviene esclusivamente per confermare o correggere. Essa deve procedere contestualmente ad una considerevole quantità di *input* che rappresenta la parte viva della lingua, una parte nella quale andranno poi a confluire gli elementi linguistici grammaticali appresi in maniera consapevole.

Specialmente gli apprendenti più adulti, abituati ad un tipo di insegnamento frontale più tradizionale e con riferimenti grammaticali e sintattici della L1 già consolidati, in un certo senso si aspettano una parte metalinguistica più vicina al loro modo di imparare.

Anche Chini (2016: 10-11) si sofferma sul vantaggio di momenti metalinguistici più o meno espliciti:

Le ricerche mostrano che si raggiungono risultati migliori, specie su forme marcate della lingua d'arrivo, quando la didattica prevede non solo la focalizzazione sui contenuti, ma pure momenti con focus on form o on forms (cfr. meta-analisi di Norris, Ortega, 2000). Questo può avvenire ricorrendo, per esempio, a mezzi che migliorano la salienza, prosodica e uditiva o visiva delle forme di L2 (sottolineature, evidenziazioni foniche o visive), alla spiegazione metalinguistica di regole di L2, specie se complesse. Il primo riscontro sul discente di tali pratiche è il suo rendersi conto (noticing) delle forme e strutture di L2. Secondo Schmidt e la sua Ipotesi del noticing (Schmidt, 1995 e 2001) questo sarebbe la condizione necessaria e sufficiente per convertire l'input in intake (Schmidt, 1990: 130), per agevolare cioè la sua interiorizzazione in vista della costruzione di una grammatica di interlingua. Non tutti accettano tale Ipotesi, soprattutto nella sua versione forte, per cui essa è stata in parte ridimensionata dallo stesso Schmidt, anche se si riconosce il ruolo del noticing e più in generale dell'attenzione nell'apprendimento di L2 (sul ruolo di queste e altre variabili cognitive, cfr. Robinson, 2001). Si apre qui un'ulteriore controversia cui possiamo solo fare cenno, ma che soggiace a tutta la questione relativa al ruolo dell'insegnamento nell'apprendimento di L2. Si tratta della questione dell'esistenza o

meno di un'interfaccia (forte o debole) fra apprendimento di L2 (esplicito, consapevole, tipicamente favorito dall'insegnamento) e sua acquisizione implicita (automatizzata o proceduralizzata, interiorizzata). [...] ultimamente è piuttosto accreditata una posizione mediana di "interfaccia debole" (Ellis, 2005): si ritiene cioè che la conoscenza esplicita possa favorire (non però determinare, come vorrebbe la versione forte) il formarsi di quella implicita, in particolare per alcune regole e ad alcune condizioni (se l'apprendente è "pronto"), o per lo meno si asserisce che l'apprendimento esplicito, facente leva su spiegazioni ed esercizi anche di stampo metalinguistico, possa condurre alla conoscenza implicita tramite la pratica e l'automatizzazione di conoscenze esplicite da essa favorita (DeKeyser, 2003). Su tale sfondo riteniamo vada rivalutato l'apporto della lezione di grammatica in L2, a certe condizioni, come mezzo utile per focalizzare periodicamente l'attenzione sulla forma e anche per soddisfare esigenze di tipo cognitivo, soprattutto, in apprendenti di età adolescenziale o adulta. Sarà cura del docente attingere a descrizioni grammaticali aggiornate e fondate e, possibilmente, favorire nel discente un approccio induttivo e ragionato alla grammatica di L2 [...] che sia anche motivante e gratificante.

Un aspetto su cui è sempre auspicabile insistere, ancora di più in presenza di alunni stranieri, è la metacognizione; Caon (2008: XXIV) si esprime così:

In un contesto plurilingue e multiculturale il potenziamento della dimensione metacognitiva si rivela allora strategico per il miglioramento di tutti gli studenti ma soprattutto per quegli studenti migranti che hanno avuto dai quattro/cinque anni di scolarizzazione nel paese d'origine e che, arrivando in una scuola italiana, si trovano in uno stato di particolare urgenza e, spesso, di estrema frustrazione.

Una didattica metacognitiva, oltre a facilitare l'acquisizione dei saperi, consente di appropriarsi di un metodo proprio perché si comprendono le modalità per mezzo delle quali si impara, si sviluppa «la consapevolezza dei processi d'apprendimento e delle dinamiche relazionali finalizzata all'autonomia nello studio e nella comunicazione» (XX).

Maria Cecilia Luise (2006: 131) afferma:

[...] le competenze glottomatetiche e metacognitive diventano poi un patrimonio in grado di moltiplicare all'infinito le possibilità dello studente di sfruttare tutte le occasioni che incontra per imparare una lingua in un contesto di lingua seconda: le situazioni spontanee, i momenti di incontro quotidiano, fuori dalla scuola, con la lingua seconda possono così divenire non solo contesti per l'acquisizione spontanea, ma momenti motivati e motivanti per mettere in atto le proprie abilità, conoscenze e strategie al fine di ampliare la propria competenza linguistica e metalinguistica.

Questo raccordo con l'ambiente esterno diventa un fondamentale completamento perché negli ambienti di apprendimento formale, nonostante si proponga materiale autentico o semiautentico, l'*input* è diverso rispetto alla quotidianità.

Durante le ore non laboratoriali in cui si svolgono attività curriculari di altre discipline, l'interazione con docenti e compagni è meno libera e spontanea: ascoltando le spiegazioni o gli interventi orali, si viene in contatto con discorsi espositivi.

Anche durante l'esposizione a testi scritti, la lettura presuppone una progressione logica di concetti espressi con un lessico specifico o una microlingua dove il supporto contestuale extralinguistico è pressoché nullo. Inoltre, i contenuti disciplinari proposti nelle scuole italiane ed europee in generale sono ancora troppo etnocentrici ed escludenti rispetto alle culture altre.

È molto importante allora utilizzare metodologie adeguate oltre che partire dai prerequisiti degli apprendenti, dalle loro pregresse competenze in L1 e dalle informazioni che hanno riguardo al bagaglio culturale della comunità seconda nella quale si ritrovano a vivere acquisendone la lingua: le lezioni trasmissive e frontali, se utilizzate in maniera pressoché esclusiva, compromettono notevolmente l'inclusione degli alunni immigrati e il loro coinvolgimento attivo nel processo di insegnamento-apprendimento.

Le metodologie più vantaggiose risultano essere piuttosto quelle che Caon (2008: XIX) definisce «a mediazione sociale» e, che

[...] pur prevedendo momenti trasmissivi, procedono sostanzialmente per costruzione di conoscenze piuttosto che per ricezione passiva di informazioni e mirano a sviluppare contemporaneamente competenze linguistico-comunicative, sociali, metacognitive e metaemotive, culturali e interculturali.

È quanto mai opportuno optare per l'apprendimento cooperativo e l'educazione tra pari: in tal modo si favorisce una maggiore responsabilizzazione degli apprendenti e l'eterogeneità di livello diventa risorsa piuttosto che elemento frustrante.

La classe, all'interno di una metodologia a mediazione sociale, diventa il luogo in cui le "scoperte" e le riflessioni trovano una loro eventuale conferma, i dubbi e le domande sul funzionamento della lingua e su alcuni suoi aspetti strutturali trovano una loro risposta. La classe multiculturale diventa il luogo della "sistematizzazione" in cui anche gli studenti madrelingua sono chiamati a ragionare metalinguisticamente in virtù delle domande poste dai migranti (XXV).

Le metodologie cooperative riescono a far superare in maniera più rapida la fisiologica fase di silenzio degli alunni stranieri principianti e a far sì che subentri una sempre maggiore scioltezza e padronanza. Dapprima essi pronunciano timidamente, in maniera slegata e non

strutturata, poche parole finalizzate alla sopravvivenza aiutandosi con codici non verbali; successivamente il vocabolario di base si arricchisce, si riescono a costruire frasi giustapposte e a stabilire i primi legami grammaticali e sintattici anche se non sempre corretti, specialmente per quanto riguarda le coniugazioni; progredendo ancora, il discorso si struttura in maniera più articolata, con l'utilizzo della subordinazione, di forme corrette nella coniugazione dei verbi, ecc. Il supporto pragmatico si riduce man mano che aumenta la padronanza del sistema linguistico della L2.

Mediante l'educazione tra pari, la partecipazione attiva di tutti favorisce la massima interazione nel gruppo; le situazioni comunicative che si creano aiutano la comprensione molto di più rispetto all'*input* modificato unilateralmente e, allo stesso tempo, promuovono le abilità produttive grazie ad interscambi autentici.

Anche le difficoltà relazionali, spesso derivanti da differenze valoriali o culturali, si attenuano notevolmente prevenendo processi di esclusione o conflitti.

In conclusione, diremo che, per un'efficace ricaduta didattica relativa all'apprendimento di una L2 in un'ottica interculturale, è fondamentale evitare i contenuti disciplinari decontestualizzati o elaborati in maniera etnocentrica e soffermarsi invece sui modelli socio-comportamentali e sulle modalità organizzative che la comunità parlante la lingua *target* utilizza, in una prospettiva di incontro, non certo di annullamento della cultura altra né di assimilazione.

Si tratta di contestualizzare l'apprendimento di una lingua nella realtà viva che essa inevitabilmente rispecchia. Nofri (2009: 11-12) fa notare:

Ogni atto linguistico s'inserisce nel contesto di una precisa situazione all'interno di uno dei *domini* (sfere d'azione o aree di interesse) della vita sociale. La scelta dei domini nei quali gli apprendenti devono essere preparati a operare è determinante per la selezione di situazioni, scopi, compiti, temi e testi dei materiali e delle attività di insegnamento e di valutazione.[...] La competenza linguistica diviene nel tempo competenza comunicativa nella misura in cui, secondo un processo circolare, l'apprendente allarga la sfera dei domini d'uso della lingua, da quello personale a quelli socialmente più estesi affinando le sue capacità di interazione con i membri della comunità e misurandosi con il perseguimento di scopi sempre più specifici. In questo senso la competenza comunicativa si configura come la sintesi progressiva di un'esperienza sociale e culturale che supera i confini concettuali della così detta «interlingua» intesa come sviluppo personale e progressivo della conoscenza del codice linguistico.

In buona sostanza, «come suggerito dai principi teorici del costruttivismo socioculturale, maggiore sarà la varietà dei contesti di interazione con l'ambiente e i conseguenti stimoli cui è sottoposto lo studente, tanto più rapido sarà lo sviluppo della sua competenza comunicativa» (Dolci, 2008: 113).

La scuola e la classe diventano così l'ambiente protetto in cui l'alunno straniero può sperimentare modalità di interazione linguistica e culturale che poi potrà usare anche all'esterno. È nella scuola che l'alunno impara a comunicare efficacemente e soprattutto essa è il luogo dove gli viene data la possibilità di riflettere sulle sue modalità di comunicazione e sui possibili adattamenti senza che questi siano causa di ulteriore stress. Fondamentale è dunque la varietà di occasioni in cui lo studente immigrato può interagire con i suoi compagni di classe includendo anche l'analisi di comunicazione di massa della società ospite (116).

Tuttavia, è anche vero che, specialmente per i nuovi arrivati, tale varietà può creare confusione, se non opportunamente incanalata in una progettazione didattica che si raccordi con l'ambiente esterno; Diadori et al. (2009: 51), sottolineano che

[...] non tutti gli apprendenti stranieri sanno orientarsi in questo universo semiotico, anzi per un principiante tutto questo rappresenta una sorta di nebulosa indistinta. Non così per chi dispone di competenze linguistiche e interculturali più avanzate: in questo caso i testi complessi di cui si compone il sistema Italia rappresentano una risorsa inestimabile. L'apprendimento dell'italiano L2 in Italia, anche se inserito in un percorso di apprendimento guidato [...] dovrebbe includere dunque una valorizzazione delle possibilità di interazione con il territorio, tenendo conto delle competenze e degli scopi degli apprendenti.

Nel cercare di individuare le migliori strategie didattiche, si sono aperte varie vie sperimentali che hanno tenuto conto delle modalità viste sopra e di tutti i fattori che entrano in gioco nella comunicazione, a partire dall'*input*. Considerando l'aspetto contestuale in cui gli *items* linguistici vengono inseriti, è ovvio che, a supporto del "parlato", intervengono altri codici come la mimica, la gestualità, le immagini, la fumettistica, la musica, ecc.

Al di là della componente informativa che trasmette le conoscenze e di quella cognitiva che guida l'osservazione, l'analisi e il confronto tra le due "culture", non si può non tener conto della componente emotiva.

Tra le sperimentazioni più innovative, la glottodidattica teatrale si è rivelata particolarmente efficace nel valorizzare tutti i fattori finora evidenziati e nel rispondere positivamente alle prospettive pedagogiche più recenti, imponendosi sempre più per gli indubbi vantaggi che offre, come vedremo di seguito.

PARTE TERZA

CAPITOLO DECIMO

10. Metodologie e tecniche per la recitazione

10.1 Dal primo “Sistema Stanislavskij” al “metodo Strasberg” e alle più recenti applicazioni in campo cinematografico

Le varie tecniche utilizzate oggi in ambito recitativo, risentono tutte, in un modo o in un altro, del grande lavoro di Konstantin S. Stanislavskij, attore e regista russo che operò a cavallo tra il XIX e il XX secolo sottolineando fortemente, specialmente in una fase iniziale, il valore della creatività a partire dalle emozioni.

Dobbiamo però separare un primo momento di attività pedagogica, che va sino alla fine degli anni Venti, da un secondo momento, corrispondente all’elaborazione del metodo delle azioni fisiche, nel suo ultimo decennio di vita, sino al 1938.¹⁵⁷

Per iniziare, tratteremo della sua prima tecnica, nota in tutto il mondo come “Sistema”, che si basava sullo stimolo della memoria emotiva per riprodurre, sia alle prove che durante lo spettacolo, la verità scenica (Stanislavskij, 1997).

Stanislavskij non considerava l’interpretazione teatrale come un lavoro imitativo, bensì creativo; per questo, nei primi anni, egli si convinse che, per farlo nel modo giusto, l’attore dovesse imparare a rivivere i sentimenti e le sensazioni del personaggio.

«Per riprodurre i sentimenti di una data parte bisogna prima individuarli, e per individuarli bisogna averne provati di analoghi. Non si può fare un’imitazione del sentimento; si può solo falsare il modo in cui si manifesta esteriormente» (30).

Oltre a creare e rivivere, l’attore deve saper manifestare, rappresentare e comunicare esteriormente la parte, scevra di *clichè* e meccanicismi. Dall’*Io attore* nasce

¹⁵⁷ *Il lavoro dell’attore su se stesso*, sotto forma di diario di bordo, raccoglie esempi pratici delle lezioni tenute a teatro da Stanislavskij. Si tratta della sistemazione, più o meno organica, di un’enorme mole di appunti e note con cui il regista, già a partire dal 1904, cercò di tradurre in parole il processo creativo dell’attore, senza alcuna pretesa di scientificità. Seguì il secondo volume del cosiddetto “Sistema Stanislavskij”, come egli stesso lo definì: *Il lavoro dell’attore sul personaggio*, lasciato sotto forma di materiale disordinato che, alla sua morte, nel 1938, non aveva alcuna parvenza di compiutezza; i curatori si ritrovarono di fronte all’arduo compito di sistemare un’immane quantità di fogli sparsi con commenti, note a margine, parti frammentate e qualche data, messi assieme in oltre venti anni di lavoro. Si vedano Stanislavskij (1997, 2018).

l'Io personaggio, grazie ad un'immedesimazione che avviene quando *l'Io privato* libera *l'Io creativo*, durante un percorso di autoeducazione in tre tappe: *Io Privato*→*Io Creativo*→*Io Personaggio*.

L'attore si serve delle proprie emozioni e delle proprie esperienze passate per far vivere il personaggio; in mancanza di reali esperienze vissute che stimolino la memoria emotiva, si ricorre a ipotetiche ricostruzioni; solo così si può recitare il "vero" e far sì che lo spettatore creda a ciò che vede pur sapendo che si tratta di una finzione, perché l'apparenza si nutre della verità interiore dell'attore che scaturisce da un'ipotesi.

In sintesi, la parola magica diventa "se": attivando l'immaginazione ci si chiede come si agirebbe e si reagirebbe se ci si trovasse in una data circostanza; basta immaginare lo stato d'animo per avviare il processo creativo che si riversa nell'azione. «Una parte, una scena non riesce? Basta dire «se» e tutto andrà liscio come l'olio» (50).

L'attore, oltre a rivivere le parole del testo da rappresentare, trasformandole in pensieri e sentimenti da agire, diventa anche autore del *sottotesto*, immaginando ciò che il testo non esplicita, proprio per conoscere integralmente il suo personaggio, dotandolo di una vita extrascenica e riempiendo i vuoti. Per fare ciò si ricorre ancora una volta ad esperienze vissute che facciano rivivere sensazioni ed emozioni seppur provate per ragioni diverse: l'importante è l'effetto autentico che si produce e che garantisce l'*io credo* del pubblico.

Stanislavskij definì "psicotecnica" questo percorso interiore dell'attore che scava in sé stesso ma con metodo, attraverso una pratica sistematica per sperimentare sempre nuove soluzioni ed innovarsi.

Il "Sistema" del primo Stanislavskij presentava comunque delle problematiche di cui si rendevano conto anche gli attori oltre che il Maestro stesso; è indubbio che si arrivasse ad alti livelli di isolamento per stimolare la memoria emotiva e far convivere mondo interiore e finzione teatrale. Inoltre, la concentrazione richiesta interrompeva la relazione attori-personaggi e il rapporto col qui e ora.

Agli attori venivano fornite tutte le informazioni prima delle prove: si leggeva il copione, si analizzavano i personaggi, si prevedevano le azioni; insomma, si pianificava la messa in scena.

L'attore, alle prove, ripensava a tutto quanto era già stato discusso, non creava, non scopriva, non trovava.

L'azione, sempre successiva all'emozione, ne era la conseguenza e non viceversa.

In conclusione, per ogni personaggio da incarnare, si applicavano tre linee d'azione già identificate a priori – immagini, pensiero, azioni – alle quali si aggiungeva l'emozione ricreata in base al proprio vissuto personale.

La tecnica della *reviviscenza* fu sfruttata con maggiori benefici nella recitazione cinematografica, ben diversa da quella teatrale.

A tal riguardo, Alsina (2017: 23) osserva che nel teatro:

L'attore non può fermare lo sviluppo dell'azione drammatica per prendersi il tempo di isolarsi allo scopo di trovare le immagini sensoriali. È diverso nel cinema, dove l'attore, se possiede un'etica, può trovare il tempo per immedesimarsi, per cercare l'immagine emotiva che gli serve e poi piangere senza ricorrere alle lacrime artificiali. Il sistema di produzione cinematografica permette di registrare le scene senza la pressione della sequenza temporale propria del teatro. È per questo motivo che la tecnica della memoria emotiva si impose negli Stati Uniti: l'esplosione dell'industria cinematografica nordamericana. La diffusione mondiale del metodo creato da Lee Strasberg – tanto utilizzato dai più conosciuti attori nordamericani del secolo XX – è però un'esasperazione del primo momento di Stanislavskij.

Lee Strasberg (1901-1982), direttore dell'*Actor Studio* di New York fin dal 1951, risentì fortemente dell'influenza del primo Stanislavskij.

Anche per Strasberg (1990) la rievocazione di esperienze personali attraverso una ricerca interiore era fondamentale per interpretare efficacemente un personaggio.

Egli trasformò le intuizioni di Stanislavskij in un vero e proprio "metodo": si basò molto sulla memoria sensoriale per cui, anche in assenza dell'oggetto che le ha provocate, si possono riprovare certe sensazioni, riattivando quello che i sensi hanno trasmesso.

La memoria sensoriale era considerata essenziale per esprimere efficacemente uno stato d'animo. Laddove difettava l'esperienza, allora veniva in soccorso l'immaginazione, la fantasia, la possibilità di ricreare una sensazione anche partendo da circostanze diverse rispetto al copione.

Al fine di liberare la forza espressiva più autentica e pura, neutralizzando i condizionamenti esterni, Strasberg diede grande spazio agli esercizi di rilassamento e concentrazione, per far sì che si potessero rivivere, grazie alla memoria emotiva, le emozioni provate in certe occasioni per poi trasferirle dal vissuto personale al vissuto del personaggio da interpretare.

È ovvio che l'attore che deve esternare l'emozione di un assassinio non troverà verosimilmente questa esperienza nel suo passato ma potrà immaginare una situazione in

cui ha provato un'emozione altrettanto forte e procedere quindi alla sostituzione quando recita.

Sempre in ambito cinematografico, oggi, una delle più prestigiose scuole di recitazione di Los Angeles è il Chubbuck Studio, fondato da Ivana Chubbuck che ha perfezionato una efficacissima tecnica, partendo dalla lezione dei grandi Maestri del passato, come Stanislavskij.

Secondo la *Chubbuck Technique*, le emozioni e i sentimenti devono sempre essere volti verso un obiettivo. Il dolore vissuto non deve essere qualcosa su cui indulgiare per rivivere stati d'animo, com'era nel Sistema Stanislavsky; piuttosto esso va utilizzato come energia volta a raggiungere i desideri e a superare gli ostacoli che vi si frappongono.

Da questa consapevolezza scaturiscono modalità ben precise per incarnare un ruolo e costruire il personaggio; tali modalità si snodano in dodici *steps*¹⁵⁸ incentrati sul far capire all'attore qual è e come raggiungere l'obiettivo cui il personaggio tende quando parla, quando si muove, quando agisce.

Nel suo libro *The Power of the Actor* (2004), tradotto in tutto il mondo, la Chubbuck, oltre a descrivere i dodici strumenti da utilizzare in tal senso, dedica una seconda parte proprio agli esercizi pratici, utili a gestire e rappresentare situazioni anche estreme, come l'ubriachezza, la malattia mentale, ecc.

10.2 Il metodo delle azioni fisiche dell'ultimo Stanislavskij

Il metodo elaborato da Strasberg non aveva funzionato in egual misura nella recitazione teatrale.

Lo stesso Stanislavskij aveva capito, alla fine della sua carriera, fra il 1934 e il 1938, che la confusione metodologica del "Sistema" non portava ai risultati desiderati e che si doveva trovare un'altra strada per arrivare all'emozione scenica.

Rendendosi conto della difficoltà di attivare sempre in maniera efficace la *reviviscenza* e della fatica che tale allenamento spesso comportava, Stanislavskij cercò una via più diretta.

¹⁵⁸ I dodici strumenti per incarnare il personaggio sono: *overall objective, scene objective, obstacles, substitution, inner objects, beats and actions, the moment before, place and the fourth wall, doings, inner monologue, previous circumstances, e let it go*. Per maggiori approfondimenti, si veda Chubbuck (2004).

In pratica il “Sistema” venne capovolto *in toto*, asserendo l’assoluta priorità e importanza delle azioni fisiche elementari.

Come specifica Alsina (2017: 20):

È evidente che si tratta del progressivo abbandono critico dei principi tecnici che resero famoso Stanislavskij in tutto il mondo – della tecnica conosciuta come “Sistema” e basata sulla *memoria emotiva* – e del cammino verso l’elaborazione di un nuovo metodo di lavoro dell’attore, molto più oggettivo e fondato sulla materialità concreta dell’azione fisica.

Il nuovo metodo è esemplificato nelle pagine de *Il lavoro dell’attore sul personaggio*, specie nel terzo capitolo (Stanislavskij, 2018: 207-242), dove viene chiesto agli attori di partire sempre dalle azioni fisiche quotidiane, senza soffermarsi su astratte ricostruzioni mentali.

Stanislavskij ci ha lasciato una pianificazione concisa ma precisa, in 25 punti (232-234), di questo percorso inverso: le azioni elementari, fatte in profondità e centrate sugli scopi da raggiungere, portano ad azioni grandiose, ad astrazioni e metafore successive.

«È tramite l’azione che l’attore comincia a *oggettivarsi* sul mondo con la finalità di creare un oggetto: la situazione teatrale» (Alsina, 2017: 12). Solo “agendo” istintivamente e perseguendo il proprio obiettivo, che spesso – come è essenziale che sia – è in conflitto con gli obiettivi degli altri personaggi,¹⁵⁹ si può riempire una situazione teatrale di tensione e verità scenica; l’unico vincolo è il rispetto delle *circostanze date* dal testo.

Gli esercizi di recitazione, spesso improvvisata, senza battute predeterminate, servono proprio a stimolare l’immaginazione; partendo dai movimenti e dall’azione scenica, focalizzandosi sui dettagli e sulle reazioni alle situazioni particolari, si può risalire agli stati d’animo, suggeriti e rivissuti come se fossero reali, specialmente quando devono essere interpretati ruoli che difficilmente possono agganciarsi ad esperienze similari.

Così, tra psicologia e teatro, si uniscono un’attività conscia – guidata dalla volontà – e una inconscia – guidata dalla “natura organica” – che restituiscono quelle sensazioni e quei sentimenti necessari a costruire il personaggio, scegliendo, per analogia, ciò che

¹⁵⁹ Il conflitto è sempre vitale per il teatro che si configura, nello sviluppo drammatico, come lotta tra opposti obiettivi, vittoria e sconfitta, attacco e resistenza. Attraverso le azioni o la repressione delle stesse, l’attore insegue gli obiettivi dei personaggi che lottano contro forze oppostive. Per questo possiamo dire che il metodo delle azioni fisiche elementari si presta facilmente ad attività basate sull’improvvisazione, anche con riguardo alla glottodidattica teatrale.

maggiormente gli si addice. Linea fisica e linea spirituale sono legate e si completano a vicenda.

Alsina (87) sintetizza così quest'ultima tecnica del Maestro russo:

La nuova proposta metodologica di Stanislavskij è chiara. Non ha nulla a che vedere con l'isolamento e la memoria emotiva. La costruzione del conflitto è il prodotto dell'azione fisica concreta e non del pensiero aprioristico. Questa applicazione conflittuale dell'azione provocherà un tipo di coinvolgimento organico ed eventualmente dell'emozione che apparirà. Sarà un'emozione teatrale prodotta qui e ora generata *da e per* il teatro e non importata dalle vicissitudini della vita dell'attore.

Partire dalle azioni fisiche favorisce un approccio più immediato che porterà solo *a posteriori* a riflettere sui fatti scenici già creati e costruiti.

Questa rivoluzione metodologica, frutto di una ricerca incessante di Stanislavskij durante il suo lavoro di regista, è così descritta, tramite le parole di Toporkov (1998: 109):

Ora alla base del nuovo sistema c'era l'azione fisica e il regista rifiutava tutto ciò che poteva offuscare o confondere questo concetto. Se qualcuno di noi gli ricordava i metodi che aveva adottato in passato, egli faceva ingenuamente finta di non capire. Una volta qualcuno gli domandò: – Qual è la natura dello stato emotivo? Konstantin Sergeevic, con un'espressione di meraviglia, domandò a sua volta: – Stato emotivo? E che cos'è? Mai sentito. Non era vero. Era stato Stanislavskij stesso a introdurre quel termine. Eppure, in quell'occasione lo rinnegava poiché gli impediva di concentrare e indirizzare la nostra attenzione verso il canale desiderato. Temeva qualsiasi sguardo al passato che potesse ostacolare il progresso verso la meta.

L'arma utilizzata non è la ragione bensì i sensi che consentono di entrare nel personaggio e in relazione con gli altri personaggi in un preciso contesto scenico, di pensare facendo e fare pensando per perseguire i propri scopi.

Il personaggio non esiste a priori, non si conosce in anticipo ma si costruisce man mano, grazie a conflitti interni ed esterni e ad un imprevedibile intreccio di rapporti con l'ambiente, le circostanze, gli altri personaggi; scaturisce da trasformazioni *in itinere* che avvengono in frazioni di secondo, sulla base delle risposte degli altri attori impegnati nella comune improvvisazione. Lo stimolo non proviene più dall'intimo individuale; il dinamismo, fondamentale per la teatralità, è prodotto da differenti fattori e tipologie di azioni (fisiche e verbali): azioni dirette, azioni di fuga, azioni sublimite, conflitti (interni

ed esterni) semplici, dinamici e complessi, desideri occulti, volontà represses, intenzioni palesi.¹⁶⁰

Rifacendosi a Raúl Serrano (2004), Alsina (2017: 13), afferma che in realtà «sono le *azioni* quelle che fanno i personaggi e non il personaggio che fa le azioni».

Le prime azioni improvvisate, volte al raggiungimento dei desideri del personaggio, sono dirette, molto istintive e grezze. Servono a liberare l'attore dai condizionamenti sociali che impediscono, nella vita, determinati comportamenti.

Pian piano si procede lavorando sulla repressione – tramite le azioni di fuga – fino ad arrivare alla rappresentazione finale.

È un continuo influenzarsi a vicenda, prendere ciò che arriva dai comportamenti, dalle iniziative e dalle azioni-reazioni degli altri, mai perdendo di vista ciò che il personaggio vuole ottenere e ciò che si oppone a questo suo scopo.

Poiché il conflitto genera tensione, tutte le azioni acquistano senso solo in quanto orientate ad un preciso traguardo e osteggiate da qualcosa che a questo traguardo si oppone.

In questo senso l'azione non è sinonimo di movimento. Quest'ultimo è fine a sé stesso; invece anche lo star fermi può essere finalizzato a trasformare la realtà, a sviluppare una certa situazione e a contestualizzarla. In tal caso, l'immobilità è azione.

Spiega Alsina (54):

Quello che ci interesserà nel metodo delle azioni fisiche è lo *scopo*, la *finalità* dell'azione e non tanto le *cause*, dal momento che lottare per un obiettivo, per uno scopo, porta l'attore avanti, verso la trasformazione della realtà e verso la costruzione di una situazione che prima non esisteva e durante la quale *si costruisce*.

Un approccio pragmatico, quindi, che sposta l'attenzione sui processi creativi – a partire dall'improvvisazione – e sulle relazioni, qui e ora.

¹⁶⁰ In estrema sintesi definiamo le tipologie di azioni: sono *dirette* quelle che puntano dritte allo scopo senza alcuna mediazione; sono *di fuga* le azioni in cui si fa qualcosa di diverso rispetto a ciò che si vorrebbe fare e che non si può fare e quindi, coscientemente, si attua una repressione; sono *sublimate* quelle azioni-movimenti, non consapevoli, che nascono in maniera automatica, come un tic nervoso. A queste tre tipologie di azioni fisiche corrispondono altrettante tipologie di azioni verbali. Per maggiori approfondimenti, si veda Alsina (2017).

10.3 Dal primo all'ultimo Brecht: in parallelo con Stanislavskij, verso le azioni fisiche

Contrariamente a Stanislavskij, Brecht criticava l'immedesimazione tra attore e personaggio, sostenendo l'importanza del distanziamento che consente di giudicare.

Come fa notare Guerrieri nell'Introduzione al testo di Stanislavskij (1997: XXVIII-XXX), secondo Brecht, l'attore deve costruire il suo personaggio guardandolo dall'esterno, in tre fasi: dapprima cogliendone le contraddizioni; poi cercando di farlo vivere autonomamente, secondo la sua volontà e i suoi desideri, in modo naturale, per comprenderlo appieno e poterlo incarnare diventando un tutt'uno con esso; infine estraniandosi, uscendo di nuovo dal personaggio per rivederne le contraddizioni iniziali e trarne una verità utile dal punto di vista sociale.

Ma a ben guardare, i due grandi Maestri non sono poi così distanti, anche perché lo stesso Stanislavskij era consapevole delle problematiche sollevate da Brecht.

Il "Sistema Stanislavskij" risulta in un certo senso contenuto in quello brechtiano laddove l'immedesimazione dell'attore col personaggio non è compiuta *una tantum* ma si realizza in una continua osmosi che permette al primo, quando arriva a comprendere il *super-obiettivo*,¹⁶¹ di guardare il personaggio dall'esterno e anche di rappresentare il punto di vista della società. Si parte quindi da una previa presa di coscienza per arrivare ad un *feedback* finale che presuppone il giudizio critico dell'attore.

Le storie di questi due grandi uomini di teatro sono certamente diverse: Stanislavskij, vissuto sempre in Russia, volente o nolente, fu condizionato sia dai vari eventi storici che portarono dallo zarismo alla Rivoluzione d'Ottobre del 1917 e, successivamente, allo stalinismo, sia dall'avanguardia artistica di fine Ottocento e inizio Novecento, di stampo naturalistico e realistico. Fu specialmente quest'ultima che gli fece rifiutare l'artificialità di una certa recitazione fatta di *clichè*; tale idea si accentuò poi con l'avvento del "realismo socialista" degli anni Trenta e fu una delle concause che sfociò nella svolta metodologica a favore delle azioni fisiche.

¹⁶¹ Il *super-obiettivo* è, per Stanislavskij, ciò a cui tutta l'opera e gli attori tendono, il fine ultimo che giustifica le azioni teatrali e tutti gli obiettivi intermedi che muovono le singole scene; è ciò che viene trasmesso anche allo spettatore il quale lo porta con sé dopo che cala il sipario. Nessuna azione deve mai essere incoerente con questa finalità generale, filo rosso che lega tutti gli elementi della *performance*.

Brecht fu più autore che regista e forse non troppo interessato a sviluppare una metodologia di recitazione vera e propria.

Egli si era allontanato dalla Germania nel 1933 con l'avvento del nazismo, stabilendosi in America dove, anche grazie al lavoro pedagogico di attori russi esuli, aveva conosciuto la prima metodologia di Stanislavskij; quest'ultima gli era apparsa troppo intrisa di psicologia e lontana dal suo ideale di "teatro epico" che evitava il coinvolgimento emotivo di attori e pubblico e manteneva vivo lo spirito critico, specialmente dal punto di vista sociale. Quando fece ritorno in patria, nel 1948, iniziò a dedicare più tempo alla regia.

Negli anni Cinquanta, più che sulla critica, l'attenzione si concentrava sulla ricostruzione, non solo a livello materiale ed economico, ma anche culturale.

Nel 1953, durante un congresso a Berlino, Brecht scoprì il nuovo metodo delle azioni fisiche e ciò provocò in lui un cambiamento (Alsina, 2017: 37-46).

Alsina, dopo aver parlato con attori e operatori vari del *Berliner Ensemble*¹⁶² durante una sua ricerca del 1988, riferisce che

Nel metodo delle azioni fisiche, Brecht aveva trovato una metodologia che permetteva all'attore in scena di uscire da sé stesso senza la necessità di ricorrere all'isolamento e al proprio vissuto psicologico. Inoltre, riconosceva che il nuovo metodo di Stanislavskij esprimeva il materialismo dialettico come filosofia fondante, perché stabiliva una tesi (un'azione), l'opposizione di un'antitesi (la reazione) e l'*incontro* come sintesi del risultato della lotta. Questa sintesi diventa una nuova tesi, in un processo di cambio conflittuale continuo, provocato dal lavoro dell'attore in relazione ai suoi colleghi e anche alle *circostanze teatrali date* che gli si presentano (40). [...] tutte le testimonianze che ho raccolto durante la visita a Berlino nel 1988 coincidono con il fatto che Brecht, nei suoi ultimi allestimenti, puntava sull'improvvisazione degli attori come tecnica per iniziare la costruzione della situazione teatrale (42).

Tra il 1948 e il 1956 Brecht invertì la rotta e rivisitò il suo concetto di *straniamento* allontanandosi dalla sua precedente teoria del "teatro epico": la nuova svolta prevedeva invece che il pubblico superasse la scissione tra ragione ed emozione e partecipasse empaticamente.

¹⁶² Si tratta del teatro fondato da Brecht nel 1949 e che lo stesso trasferì, nel 1954, dalla precedente sede, presso il *Deutsches Theater*, a quella attuale.

CAPITOLO UNDICESIMO

11. Glottodidattica teatrale: orientamenti metodologici ed esperienze laboratoriali¹⁶³

11.1 Educazione e glottodidattica attraverso le tecniche teatrali

Il rapporto tra teatro ed educazione, in senso lato, è antichissimo, seppur diversamente inteso ed interpretato nel tempo, a seconda delle culture e delle finalità per le quali lo stesso si proponeva (Coggin, 1956).

Spesso se ne è voluto privilegiare il valore estetico e letterario, altre volte se ne è voluta considerare la funzione pratica, di sperimentazione a livello formativo.

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

Ci dice Tadeusz Lewicki: ¹⁶⁴

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

Fare teatro per apprendere una lingua non è, come potrebbe sembrare, una novità.

Ai tempi dell'Impero Romano si recitava per imparare il greco.

Il periodo medievale vide il diffondersi dei *Miracle plays* e delle rappresentazioni sacre a scopo didascalico, mentre, in epoca rinascimentale, i Gesuiti si servirono del teatro per l'educazione morale degli studenti, per la divulgazione dei testi classici e per sviluppare l'arte oratoria, introducendo le lingue nazionali nelle scuole.

Anche Filippo Neri, fondatore dell'oratorio, si dedicò alla promozione di attività espressive mediante le rappresentazioni teatrali.

Favorire l'apprendimento delle lingue classiche recitando era un modo che ben si conciliava con gli approcci comunicativi in voga prima della parentesi grammatico-traduttiva che si impose dalla fine del 1700 in poi.

¹⁶³ Si veda Milici (2019).

¹⁶⁴ Disponibile in <https://www.lacomunicazione.it/voce/teatro-e-educazione/> [ultima ricerca: 11/08/2018].

Nel XIX secolo, la tradizione del teatro educativo proseguì con Giovanni Bosco, sia per sviluppare l'oratoria sia per favorire la socializzazione tra i ragazzi che studiavano nelle scuole salesiane.

Nel XX secolo fiorì il *drama in education*; parlando degli anni Trenta e Quaranta dello scorso secolo, Tadeusz Lewicki¹⁶⁵ riferisce:

Questo periodo è dominato dall'attività educativa e teorica di Peter Slade, il grande difensore e propagatore dell'arte teatrale del bambino/ragazzo. Partendo dal gioco creativo, egli lasciava l'iniziativa al bambino-protagonista, senza avere come scopo la recitazione sul palcoscenico della scuola. Il *drama* doveva aiutare la crescita del bambino nella sua creatività, nella spontaneità dell'espressione, nello sperimentare la libertà di azione e nella conquista del linguaggio libero dalle limitazioni dell'adulto. Il movimento inglese è stato anche arricchito dalla presenza del coreografo e pedagogo tedesco Rudolf Laban, le cui sperimentazioni con la danza creativa e libera sono evolute fino a dare vita alla corrente della danzaterapia.

Nella seconda metà del secolo scorso, con il ritorno all'approccio comunicativo che sottolineava l'importanza degli elementi socio-pragmatici, le tecniche teatrali iniziarono sempre più ad essere sperimentate nella didattica. Riguardo alla situazione italiana, citiamo ancora Lewicki:¹⁶⁶

In Italia, alla fine degli anni Sessanta, nasce il fenomeno dell'animazione teatrale, prima nell'ambito della scuola, poi nel sociale, per diventare, negli anni Ottanta e fino a oggi, una vera galassia di gruppi di teatro per i ragazzi, per l'infanzia e gruppi di ricerca. Dal punto di vista storico l'animazione teatrale incomincia con l'attività di due insegnanti della scuola di Beinasco (To) nel 1967; Sergio Liberovici e Remo Rostagno con una classe realizzano un percorso, esteso nel tempo, di varie attività didattiche concluse poi con una presentazione pubblica sia dei materiali elaborati dai ragazzi sia delle scene recitate, create nel corso dell'attività. La loro opera è radicata nella oramai decennale attività del Movimento Cooperazione Educativa ispirato dall'opera educativa del pedagogo francese Celestin Freinet. Nello stesso periodo (1968-69) il Teatro Stabile di Torino inizia e poi conduce l'operazione di decentramento (seguendo l'esempio francese) con lo scopo di avvicinare il teatro alla popolazione multiculturale di una città industriale come Torino, dove evidenti sono i segni del grande boom economico italiano. Il dinamico sviluppo dell'animazione teatrale e del decentramento teatrale sono presenti soprattutto nel nord d'Italia e nel centro (piuttosto limitato invece a Roma). Le caratteristiche principali ricordano quelle dei movimenti inglesi: l'idea di fare dell'arte (quella teatrale in modo particolare) uno strumento di sviluppo e di crescita del ragazzo; la volontà politica di creare una nuova cultura popolare partendo dalla scuola; l'esplorazione di nuovi linguaggi di comunicazione per aiutare uno sviluppo libero, espressivo e socialmente responsabile (coinvolto) del ragazzo. Nasce anche una nuova professione sociale e culturale, quella di *animatore*. Accanto

¹⁶⁵ Disponibile in <https://www.lacomunicazione.it/voce/teatro-e-educazione/> [ultima ricerca: 11/08/2018].

¹⁶⁶ Disponibile in <https://www.lacomunicazione.it/voce/teatro-e-educazione/> [ultima ricerca: 11/08/2018].

ai teatri stabili e alle compagnie teatrali professionali, nascono anche i primi gruppi teatrali radicati nell'animazione e orientati verso la cultura teatrale della scuola.

In Italia, Caterina Cangia, continuando la tradizione pedagogico-teatrale salesiana, si occupa da anni di teatro didattico in lingua straniera. La sua metodologia è quella della "classe-bottega" che si colloca nell'ambito del *theatre*¹⁶⁷ in quanto ha come obiettivo finale una vera e propria messa in scena, uno spettacolo davanti ad un pubblico, con costumi, luci e quant'altro.

Secondo la Cangia (1998) preparare lo spettacolo per il pubblico, rispetto alle metodologie basate solo sul *drama*, è più vantaggioso perché l'entusiasmo e la tensione che accompagnano gli apprendenti in vista dell'esibizione agiscono positivamente a livello emozionale ed aumentano in maniera esponenziale la motivazione.

Inoltre, la messa in scena rappresenta un'esperienza comunicativa reale in cui ci si immerge completamente e in cui si realizza perfettamente la teoria degli *speech acts* (Austin, 1962; Searle, 1969).

A teatro, l'atto locutorio comprende due atti distinti: dire le parole [...] e dare un senso a queste parole [...]. Il dire le parole appartiene all'azione teatrale; il dare loro senso, per un destinatario, appartiene alla finzione; qui risiede la differenza fondamentale tra recitare e rappresentare [...]. L'atto perlocutorio si esplicita con la produzione di un effetto reale sullo spettatore e di un effetto simulato sul partner attore (Cangia, 1998: 223).

Sono molteplici le metodologie che attualmente associano arte e didattica; si è assistito ad un'evoluzione epistemologica che va oltre le tecniche strettamente teatrali e si apre a tutte le *performative arts in education*, proprio perché, in linea con le teorie linguistiche e pedagogiche più recenti, queste permettono non solo di focalizzarsi su elementi estetici, bensì di "performare", cioè di agire in maniera creativa attraverso la lingua in uso. Di

¹⁶⁷ Riportiamo quanto scritto da Fonio (2013: 32) riguardo alla differenza tra *theatre* e *drama*:

"La definizione più iconica che io conosca dei due approcci è quella, ripresa da Eric Bentley, presente in Dice (2010: 16-17): In theatre, A (the actor/enactor) plays B (the role/performance) to C (the audience) who is the beneficiary. In drama, A (the actor/enactor) is simultaneously B (role) and C (audience), through participation and observation, in a process of percipience (a process of both observing and participating). La principale differenza fra i due approcci è, come si vede, quella della performance davanti a un pubblico esterno, nel caso del theatre, o a un pubblico interno nel caso del drama, e a fortiori la creazione, o meno, dell'evento teatrale in senso classico, che è, gli animatori di laboratori product-oriented lo sanno bene, un lavoro di gruppo e organizzativo molto complesso e realizzabile solo in periodi di tempo relativamente lunghi – che quindi si presta didatticamente ad assumere la forma di porzione autonoma dell'apprendimento, e che non può, come invece accade talvolta per il drama, essere proposta in forma di sessioni isolate in un tipo di corso diverso o di laboratori della durata anche di una sola seduta".

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

La ricerca glottodidattica in questo campo ha dimostrato gli indubbi benefici su chi apprende una lingua diversa dalla L1, sia LS che L2.

11.2 Le origini della glottodidattica teatrale

La glottodidattica teatrale ebbe origine in Gran Bretagna tra gli anni Cinquanta e Sessanta del secolo scorso quando, sull'onda della pedagogia umanistico-affettiva, se ne intravidero le indubbie potenzialità per stimolare la creatività e favorire la crescita.

Come riporta Piazzoli (2011: 440)

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

Si trattava di primi tentativi non sempre organici e spesso improvvisati che però fecero da apripista. Ci si iniziò a preoccupare di un'adeguata formazione per gli insegnanti. Riferisce Lewicki:¹⁶⁸

Gavin Bolton, già collaboratore di Slade, insieme con la Heathcote, danno l'inizio a una vera scuola di *drama in education* nelle Università di Durham e di Newcastle. Negli anni Settanta la *School of Education* a Durham diventa centro di formazione per gli accademici e gli insegnanti non solo della Gran Bretagna ma di tutto il mondo di lingua inglese. Il boom del *drama* diventa tale che solo nel Regno Unito negli anni Sessanta esistono più di trenta facoltà di educazione con il curriculum formativo per gli insegnanti di *drama*.

In pochi anni si sviluppò quindi il *drama in education*,¹⁶⁹ detto anche *educational drama*, che consisteva nell'applicazione di tecniche teatrali all'insegnamento della L1 ma anche di altre discipline, nelle scuole.

¹⁶⁸ Disponibile in <https://www.lacomunicazione.it/voce/teatro-e-educazione/> [ultima ricerca: 11/08/2018].

¹⁶⁹ Per maggiori approfondimenti, si veda Bolton (1979).

La maggiore esponente di questa metodologia fu la docente Dorothy Heathcote (1984) che ottenne risultati positivi in termini di motivazione e partecipazione specialmente con gli alunni più svantaggiati. Ella comprese fin da subito quanto la lezione frontale e trasmissiva fosse in realtà demotivante per la distanza che creava non soltanto tra insegnante e alunni ma specialmente tra il sapere e gli stessi alunni.

Le tecniche teatrali si dimostrarono subito altamente innovative perché appassionanti. Oltre agli allievi, anche l'insegnante si metteva in gioco durante l'esperienza drammatica ricreata in classe.

Riferendosi alla Heathcote, ci dice ancora Piazzoli (2011: 441):

La sua pedagogia è altamente innovativa e attira l'attenzione di educatori da tutta l'Inghilterra: crea infatti la colonna portante della didattica *process drama*, l'insegnante in gioco [...] una strategia pedagogica che permette all'insegnante di immergersi nella storia, assumendosi dei rischi quanto gli altri partecipanti e ridimensionando le gerarchie di potere preesistenti nell'ambito scolastico. Heathcote chiede ai suoi studenti che aspetto vogliono esplorare di un dato argomento storico, per poi creare in tempo reale un'esperienza drammatica e didattica. Più avanti, insieme a Bolton, regista e teorico dell'*educational drama*, Heathcote crea la seconda strategia portante: il "mantello dell'esperto" (1994), per la quale i partecipanti, all'interno di una storia, ricoprono il ruolo di "esperti" in un certo campo, dettato dal contesto della storia. La strategia del mantello dell'esperto (così come il *process drama* in generale) si basa sulla teoria costruttivista di Vigotskij (1978) ed in particolare sul concetto di Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP), secondo il quale con l'aiuto degli altri, l'apprendimento del bambino si può spingere un poco oltre la soglia delle sue competenze effettive, raggiungendo un livello di competenza che ancora non possiede. Le teorie di Vigotskij sono alla base della filosofia del *process drama*, una pedagogia psicodinamica che opera sia sul piano cognitivo che sul piano affettivo del discente, stimolando entrambi gli emisferi cerebrali (Arnold, 1994). Come è noto, questa sinergia vigotskijana è anche alla base dei principi di acquisizione/apprendimento delle lingue straniere. Allo stesso modo, il *process drama* si appoggia sulle teorie di Bruner (1976), che pongono l'attività ludica come centrale per la crescita e lo sviluppo del bambino. Bruner definisce il gioco come un processo, un esternare la vita interiore per sperimentare o elaborare potenziali situazioni in divenire. Il *process drama* fa tesoro di questi principi, applicandoli non solo allo sviluppo del bambino, ma anche allo sviluppo dell'apprendente adulto.

Alla fine del secolo scorso, un'altra studiosa, proveniente però dal mondo artistico, rimase catturata dal connubio tra teatro e didattica. Si tratta della regista irlandese Cecily O'Neill (1995) che decise di porre tutta la sua esperienza professionale al servizio dell'insegnamento ai bambini. Con lei il *Process drama* si perfezionò in un approccio vero e proprio, come lo conosciamo oggi, sulla base del quale i metodi che ne derivano

intrecciano le competenze artistico-teatrali e quelle pedagogiche in un percorso drammatico a fini didattici.

11.3 Il *Process drama*

Il *Process drama* è oggi ampiamente utilizzato in campo didattico. In una recente intervista fatta da Erika Saccuti alla Piazzoli (2018: 75), quest'ultima afferma:

Ancora oggi l'espressione Drama in Education viene usata come sinonimo di Process Drama. A Dublino, per fare un esempio, all'interno del Master in Scienze della Formazione che coordino, uno dei nostri indirizzi è proprio Drama in Education. Questa specializzazione esiste da vent'anni ed è stata fondata dalla prof.ssa O'Sullivan con la consulenza della stessa Cecily O'Neill, la 'madrina' del Process Drama. I due termini sono quindi da considerarsi equivalenti, anche se a volte con Drama in Education si fa riferimento al teatro didattico in generale, non solo al Process Drama.

Le tecniche del *Process drama* – non prevedendo questa metodologia una messa in scena finale come prodotto – sono per lo più focalizzate sui processi di apprendimento e sulla partecipazione attiva del gruppo. Non esiste un copione da seguire ma soltanto un canovaccio (pre-testo), scaturito dagli obiettivi che si intendono perseguire e che si utilizza come spunto per esplorare le risorse teatrali a scopi didattici all'interno del gruppo. Le conoscenze diventano agite grazie all'immaginazione, all'espressione corporea e alla stessa voce che fanno rivivere la L2 in situazioni d'uso dove ci si ritrova per interagire e dove lessico e strutture acquistano senso. L'apprendente familiarizza con un modo nuovo di esprimere sé stesso e di raccordarsi con la realtà circostante; ne consegue una cura delle relazioni e delle strategie inclusive che, in contesti multiculturali, si traduce in integrazione tra nativi e stranieri. L'adattamento, così facilitato, fa sì che la lingua e la cultura seconde non siano sentite lontane o troppo estranee. Nonostante il *Process drama* non preveda un prodotto finale, molte attività consistono in piccole esibizioni improvvisate in cui i vari gruppi, alternativamente, fungono da pubblico e da attori e si lasciano guidare dalla tensione drammatica degli eventi e dei personaggi che interpretano. In ogni caso manca l'urgenza del dover memorizzare un testo da esibire davanti ad un pubblico esterno.

Come ben spiega la Piazzoli (2011: 440):

Questa dimensione protegge l'apprendente e, allo stesso tempo, libera il suo potenziale espressivo, spostandone il focus dal recitare per un pubblico all'esplorazione con il gruppo. Nel laboratorio process drama L2/LS, questa esplorazione è soprattutto

interculturale; è ciò che si crea dall'alternarsi di riflessione e improvvisazione. Il process drama si basa appunto sull'improvvisazione teatrale, intesa come produzione orale e scrittura creativa, sempre collegati al pre-testo da un filo conduttore narrativo. Queste attività sono strutturate all'interno di un'unità didattica che prevede una fase iniziale, una fase esperienziale e una fase riflessiva. Il pre-testo non è altro che un input visivo, cinestetico o uditivo, da cui si snoda il filo conduttore: una fotografia, un dipinto, un articolo di giornale, un cortometraggio, un oggetto o altro. A partire dal pre-testo, si propongono una serie di "episodi" collegati fra loro tramite salti spazio-temporali all'interno della narrazione.

L'improvvisazione è una caratteristica basilare di questa metodologia e serve a favorire la spontaneità e l'acquisizione linguistica; tuttavia è garantito un apprendimento misto grazie alla riflessione. In pratica si alternano momenti empatici di coinvolgimento e impersonificazione di ruoli e momenti di distacco e analisi a freddo. Nonostante il docente sia un partecipante a tutti gli effetti, nel senso che prende parte attiva alla drammatizzazione assieme ai discenti, egli deve saper ben gestire e programmare tutto il percorso a partire dalla scelta mirata del pre-testo; infatti, anche se quest'ultimo non contiene dialoghi predefiniti ma solo intreccio, personaggi e didascalie, esso rappresenta la spinta motivazionale che fa nascere le domande utili a trovare le risposte per prendere decisioni su come procedere e organizzarsi; deve essere perciò accattivante e destare curiosità, invogliare gli apprendenti a stabilire e scegliere i ruoli, a far evolvere la storia e creare un finale. L'insegnante dovrà saper gestire l'apparente disordine garantendo un filo conduttore orientato a determinati esiti di apprendimento e all'acquisizione della competenza comunicativa. Per ogni fase di lavoro dovrà stabilire quali strategie adottare, tra le tante previste dal *Process drama*. Nella fase laboratoriale si sperimenta la L2 in maniera autentica, si svolge una comunicazione libera, non controllata, anche se, in un certo senso, prevedibile in fase di programmazione in quanto finalizzata a determinati obiettivi. Come già detto, soltanto al termine si lascia spazio alla riflessione, analizzando *a posteriori* gli elementi drammatici, i fattori interculturali – anche attraverso raffronti tra L1/C1 e L2/ C2 – e le strutture linguistiche.

Piazzoli (2011) riporta i vari studi empirici che dimostrano l'efficacia del *Process drama* in glottodidattica per quanto riguarda lo sviluppo della competenza comunicativa.

Il primo studio pilota fu condotto nel 1992-93 all'Università *Chen Kung* di Taipei con 33 apprendenti di inglese LS a livello medio-basso per 14 settimane.

Fu poi sperimentato per l'insegnamento del giapponese LS/L2 nel 2001 e nel 2007 da Araki Metcalfe, con un corso per principianti di 12 settimane.

Nel 2004, fu la volta del francese L2 a cura della formatrice di lingua e teatro Marschke con alunni di scuola secondaria, di livello intermedio.

A Singapore fu condotto un ulteriore studio da parte di Stinson e Freebody, nel 2006, in istituti multilingua.

La stessa Piazzoli (445) parla della sua esperienza rifacendosi ad un suo precedente studio:

[...] un mio studio di 6 cicli di ricerca-azione con un gruppo di universitari di livello avanzato, suggerisce che il process drama può ridurre il filtro affettivo dell'apprendente di italiano LS, contribuendo alla riduzione dell'ansia da prestazione linguistica (language anxiety) in soggetti particolarmente a rischio, tramite la creazione di ruoli e tensione drammatica (Piazzoli, 2008).

11.4 La Psicodrammaturgia linguistica di Dufeu

Un'altra interessante esperienza metodologica, condotta in Europa per l'insegnamento del francese attraverso tecniche teatrali, è la Psicodrammaturgia linguistica (PDL) di Bernard Dufeu.

Dufeu (1998) definisce questo approccio psicodrammatico come passaggio da una "Pedagogia dell'avere" a una "Pedagogia dell'essere", che si traduce in una metodologia molto vicina all'approccio comunicativo di stampo umanistico-affettivo.

L'insegnante è un facilitatore che guida alla scoperta mediante l'esperienza, propone *problem solving* per eliminare la distanza tra didattica e vita reale, stimola ad un utilizzo della lingua per esprimere i propri sentimenti e i propri pensieri in un gruppo che si fonda su relazioni empatiche. L'attenzione si sposta dal *cosa* al *chi*, dai contenuti alle persone, dal conseguimento di obiettivi prettamente linguistici allo sviluppo delle funzioni espressive dei partecipanti.

Anche la PDL si basa sull'improvvisazione e le attività scaturiscono dalla contingenza del momento più che dalla programmazione di contenuti prestabiliti. Non viene utilizzato alcun testo per non interporre nulla tra la lingua e gli apprendenti. Tutto si svolge durante la drammatizzazione spontanea stimolata dall'immaginazione in un'atmosfera altamente creativa.

Si tratta di una metodologia che, come riferisce Nofri (2009: 31), è:

[...] ricca di spunti estremamente interessanti alcuni dei quali frutto di una rielaborazione pedagogica di altre forme di teatro applicato come lo Psicodramma di J. Moreno e il teatro dell'Oppresso di Augusto Boal. [...] La PDL [...] applica all'apprendimento linguistico alcune tecniche dello Psicodramma di Moreno, una forma di teatro-terapia nella quale il paziente rappresenta i suoi conflitti all'interno di un gruppo portando in scena le relazioni che vuole chiarire o trasformare. E da Moreno Dufeu prende in prestito il concetto di «incontro» con sé stessi e con gli altri e il concetto di «spontaneità creatrice». Un incontro che nella PDL diviene incontro con la lingua straniera.

Sempre Nofri (31) ce ne descrive le tre tecniche, utilizzate in diverse varianti:

Il contatto con la lingua straniera avviene nella PDL attraverso tre tecniche principali, «il doppio», «lo specchio» e «il rovesciamento di ruoli». Nella forma più semplice di «doppio» il trainer siede dietro lo studente e verbalizza parole in lingua straniera che lo studente ripete indossando una maschera e familiarizzando con il suono delle parole. Nella tecnica dello specchio il protagonista sceglie un partecipante del gruppo che prende il suo posto mentre lui osserva la scena mantenendo una certa distanza. Nel «rovesciamento dei ruoli» invece A prende il ruolo di B e viceversa.

Nella recensione di *Teaching Myself* di B. Dufeu (1994), Michael Guest (1995: 16)¹⁷⁰ osserva:

The dramatic encounter with the foreign language in the creative environment of LPD itself determines what the student needs to express, and hence the content of the language learned. Since a significant dimension of this encounter involves the protagonist's own self-discovery, Dufeu believes that the language thus learned is extraordinarily authentic, a true self-expression: "[...] it is the language of the inner being and its relationship to the outside world, the language of sensations, feelings, emotions, the expression of needs and desires, observation, intentions inter-personal relations, etc.- a relational language, which brings together the real and the imaginary, and on to which a functional language can be grafted according to need" (p.40).

È in sostanza un approccio olistico che coinvolge l'intera personalità dell'apprendente, stimolato ad esprimersi e a relazionarsi utilizzando tutti i codici comunicativi e non solo il linguaggio verbale. Guest (15), chiarisce:

Dufeu emphasizes that "talking implies more than using words within a structural framework; it encompasses habits of expression and relationship, interactive procedures, and types of social functioning which cannot be neglected or ignored when designing a language learning method" (p.31). In line with this, he recognizes

¹⁷⁰ Disponibile in https://www.researchgate.net/publication/320124980_Review_of_Bernard_Dufeu's_book_Teaching_Myself_OUP_1994_Japan_Association_of_Language_Teaching [ultima ricerca: 08/08/2018].

four functions of language- symbolic, expressive, communicative and structuring-, and maintains that an approach to the whole person should consider five types of involvement-physical, affective, intellectual, social and spiritual. In short, learning a foreign language is not an intellectual process alone, but an emotional and spiritual one as well, requiring of us new ways of perceiving the world, ourselves and others.

Per questo, la recitazione di situazioni legate a problemi reali, è intesa come un aiuto per rivivere il negativo e, come nello psicodramma di Jacob L. Moreno (1973), per chiarirlo e quindi controllarlo, con effetti che potremmo definire terapeutici.

Il ripercorrere le emozioni recitando, aumenterebbe, come nel teatro di Augusto Boal (1977), la consapevolezza di sé e, applicato all'apprendimento linguistico, ne aumenterebbe l'efficacia attivando sia procedure inconsce che processi cognitivi consapevoli.

I vantaggi didattici sono indubbi: diventa più agevole adattarsi ai diversi stili cognitivi, rispettare i ritmi individuali per dare a tutti uguali opportunità di riuscita e colmare le lacune degli alunni in difficoltà; nella scuola si possono superare i rigidi schemi del gruppo classe e dell'unità oraria, promuovendo il lavoro cooperativo, le classi aperte, lo scambio di docenti, l'interdisciplinarietà.

Possedere competenze glottodidattiche e teatrali è la condizione ideale ma rara per calibrare tutti gli elementi e ottenere i migliori risultati, non solo nelle abilità orali ma anche nei compiti di lettura e scrittura creativa drammatica. A questa criticità ha inteso sopperire il metodo Glottodrama che, come vedremo, prevede la compresenza di due docenti: uno di lingua e uno di recitazione.

CAPITOLO DODICESIMO

12. Il Glottodrama¹⁷¹

12.1 Nascita del Glottodrama

Ci si vuole adesso soffermare sul Glottodrama, progetto europeo, finanziato nel 2007 nell'ambito del *Lifelong Learning Programme* e riguardante l'insegnamento dell'italiano LS/L2, lingua *target*, attraverso tecniche teatrali.

L'idea nacque in seno all'Agenzia di Ricerca e Formazione Linguistica *Novacultur* di Roma – oggi *International Language Academy* – soggetto coordinatore di un consorzio costituito con altri *partners* nazionali ed esteri.¹⁷²

L'obiettivo iniziale era l'innovazione didattica dell'italiano LS/L2, attraverso il laboratorio teatrale e la presenza di due docenti, uno di lingua e uno di recitazione.

La sperimentazione è stata condotta per due anni in classi pilota in Italia, Francia, Grecia e Romania; i monitoraggi effettuati¹⁷³ hanno dimostrato migliori risultati in termini di competenza comunicativa nei 112 studenti coinvolti rispetto ai 126 studenti che seguivano lezioni tradizionali nelle classi di controllo. Si riporta sotto il relativo grafico, calcolato su una scala di 100 punti in percentuale:

¹⁷¹ Si veda Milici (2019).

¹⁷² I *partners* ordinari erano: Facoltà di lettere e Filosofia dell'Università Tor Vergata di Roma; Centro territoriale Permanente «Nelson Mandela» dell'Istituto Comprensivo Statale Daniele Manin di Roma; Centre de Recherche et d'Etudes Italiennes in collaborazione con l'Università Sorbonne I di Parigi; Scuola di Lingua e Cultura Italiana «Perugia» di Atene; Università di Bucarest. I *partners* associati erano: Ankara University Tömer; Euroinform di Sofia; Cial, Centro de Línguas di Lisbona; Universidad de València. (<http://www.glottodrama.eu/projects/>) [ultima ricerca: 20/03/2020].

¹⁷³ I grafici riportati sotto, sono ripresi dal sito dedicato www.glottodrama.eu/glottodrama-projects-summary/ [ultima ricerca: 20/03/2020].

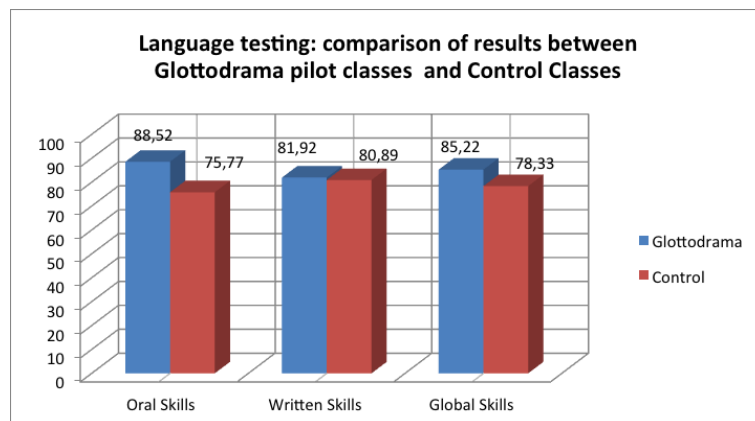


Fig.20 Grafico analisi quantitativa progetto Glottodrama (2008-2009)

Di seguito si riporta invece il grafico relativo agli esiti di un questionario compilato da 77 apprendenti alla fine dei corsi per verificarne la soddisfazione in termini qualitativi.

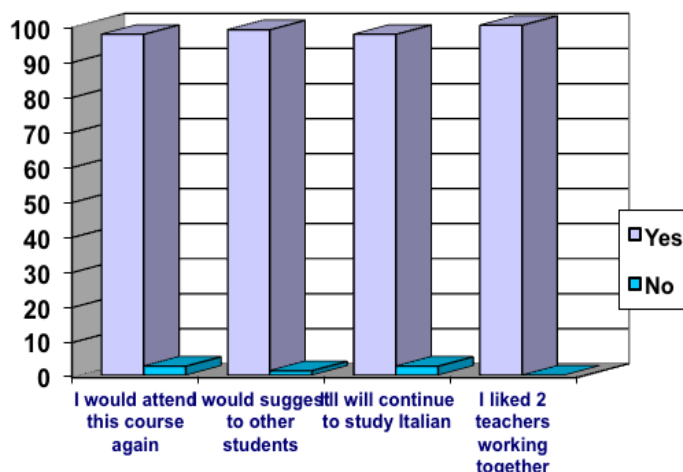


Fig.21 Grafico analisi qualitativa progetto Glottodrama (2008-2009)

Verificata la positività degli esiti, negli anni 2009- 2010 si è andati avanti con un secondo progetto chiamato GLO-DISS, allo scopo di disseminare e diffondere questa metodologia in altri Paesi europei: le sperimentazioni hanno quindi coinvolto anche Spagna, Portogallo, Bulgaria e Turchia con nuove classi pilota. Visti i risultati soddisfacenti, specialmente nelle abilità orali riferite ai descrittori di competenza del *QCER*, si è pensato di estendere questa metodologia ad altre lingue europee, oltre l'italiano; sono stati quindi tradotti i materiali didattici in otto lingue ed è stato creato il sito *web* di riferimento. Si sono tenute inoltre varie conferenze per presentare il lavoro svolto e le verifiche quantitative e qualitative

effettuate, alla fine del GLO-DISS, su otto classi, di cui quattro pilota e quattro di controllo, in Bulgaria, Portogallo, Spagna e Turchia.

Dal 2012 al 2014 è stato portato avanti un terzo progetto, GLO-TOI, per consolidare il metodo ed estenderlo all'insegnamento di altre otto lingue europee: francese, spagnolo, portoghese, rumeno, bulgaro, greco, turco e inglese.

Considerate la qualità e l'importanza del lavoro di ricerca e sperimentazione, il Glottodrama ha ottenuto per ben due volte l'*European Label for Languages*, esattamente nel 2010 e nel 2014. Si è quindi costituita la *Glottodrama Academy* che raggruppa in rete tutti i centri che adottano il Glottodrama e che attualmente è presieduta dal professore Carlo Nofri, fondatore del metodo. Ne riportiamo in appendice un'intervista inedita, rilasciataci nel mese di aprile 2019 (ALL.1).

12.2 I due docenti nel progetto Glottodrama

Il Glottodrama prevede la pratica teatrale per tutta la durata del corso, come parte essenziale dell'unità didattica, contrariamente all'utilizzo sporadico o isolato di varie tecniche odierne. Pertanto, si è ritenuto indispensabile far riferimento a due figure di professionisti che devono operare fianco a fianco, e ciò per varie ragioni.

Innanzitutto, trovare concentrate in un'unica persona le competenze glottodidattiche e quelle legate alle tecniche del laboratorio teatrale non è semplice e nemmeno frequente.

La collaborazione interdisciplinare di due professionisti costituisce quindi un arricchimento per entrambi, una garanzia di maggiore efficacia per gli alunni ed evita, allo stesso tempo, l'approssimazione tipica di chi si cimenta in un campo diverso dal proprio ambito di specializzazione. «La prospettiva è quella della costruzione di una sorta di *terzo sapere*, una sintesi *in progress* tra i due bagagli professionali che rappresenta un altro valore aggiunto del Metodo in termini pedagogici» (Nofri, 2009: 38).

Il richiamo alle emozioni, all'immaginazione e alla creatività, invocato dal costruttivismo e ancora molto forte nei principi sottesi alle politiche educative odierne e alle Indicazioni Ministeriali per le scuole italiane,¹⁷⁴ non può che portare nella direzione

¹⁷⁴ Oltre alle *Indicazioni Nazionali per i Licei* del 2010 e alle *Linee Guida per gli Istituti Tecnici e Professionali* del 2010 e del 2012, disponibili in https://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/index.html [ultima ricerca:

dell'empatia, dell'attenzione agli stili e ai ritmi di apprendimento individuali, della cura delle relazioni, sulla base di quanto offerto dai due settori. Di conseguenza non si può fare a meno di prevedere una specifica formazione propedeutica per i due docenti coinvolti: il docente di lingua deve imparare a conoscere e applicare le principali teorie che guidano la formazione attoriale così come il docente di recitazione deve avvicinarsi alla glottodidattica e alle principali teorie linguistiche. D'altronde abbiamo sottolineato più volte le similitudini tra i due mondi; una sinergia tra le due figure professionali e una precisa distribuzione di compiti in vista di obiettivi comuni crea un potenziale enorme per ottenere risultati soddisfacenti in termini di competenza comunicativa e capacità espressive.

La scelta dei testi o degli *input* situazionali deve quindi soddisfare le esigenze metodologiche dei due campi, quello linguistico e quello attoriale.

Maurizio Masella, docente di recitazione e coautore del *Manuale Pratico del Glottodrama* (2014), ce ne parla nel video *Glottodrama imparare la lingua con il teatro*, visibile sul sito dedicato:

I materiali didattici usati nel glottodrama sono dei testi, input testuali o input situazionali, selezionati secondo precisi criteri, quindi non qualunque testo ma dei testi che rispondano a dei criteri di tensione drammatica, testi che siano drammaturgicamente validi, ossia che tengano presente quella che è una tensione drammatica, che portino a un acme, diciamo, a un..., a una situazione in cui ogni personaggio ha degli scopi da perseguire e debba vedersela con un altro personaggio insomma, con altri personaggi.¹⁷⁵

12.3 Finalità del Glottodrama

Un corso Glottodrama non è destinato alla formazione di attori professionisti. La finalità è educativa, specificatamente glottodidattica.

19/09/2018], si vedano le *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione del 2012* e il successivo documento *Indicazioni Nazionali e nuovi Scenari* elaborato dal Comitato scientifico nazionale per l'attuazione delle Indicazioni nazionali e il miglioramento continuo dell'insegnamento di cui al Decreto Ministeriale 1/8/2017, n. 537 integrato con Decreto Ministeriale 16/11/2017, n. 910, disponibili in <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2> [ultima ricerca: 19/09/2018].

¹⁷⁵ Disponibile in [<http://www.glottodrama.eu/video/>: 15'15-15'55, [ultima ricerca: 31/10/2018].

Il progetto nasce con l'intento di dar vita ad una metodologia autosufficiente, corredata di precisi obiettivi e traguardi da conseguire con riferimento ai descrittori del *QCER* e conseguenti verifiche sistematiche sia qualitative che quantitative.

La finalità ultima è espandere il più possibile i contesti d'uso di modo che la LS/L2 sia percepita come strumento sempre meno estraneo, spendibile in situazioni autentiche dove poter essere creativi ed originali esprimendo appieno la propria personalità.

Nofri (2009: 23-24), riferendosi al concetto di multilinguismo del *QCER*, chiarisce questo punto affermando:

Il glottodrama vuole sfidare innanzitutto una criticità psicolinguistica e interculturale riscontrata in diverse soluzioni metodologiche anche a livelli molto avanzati di apprendimento, vale a dire il difficile passaggio psicologico dalla percezione della lingua straniera come *lingua dell'altro*, peculiarità di una estranea comunità di parlanti nativi, alla percezione della LS/L2 come *propria lingua*, come varietà di un personale bagaglio comunicativo da utilizzare anche in contesti fortemente colorati emotivamente e dove è necessario liberare creatività linguistica [...] un compiuto *multilinguismo* può realizzarsi soltanto se nell'apprendimento si riesce a *trasferire l'intera personalità dello studente nella nuova lingua* e non soltanto alcuni aspetti di essa limitati a particolari domini d'uso. Se questo processo non si compie pienamente la capacità di interazione sociale risulta diminuita e l'autonomia personale ridotta.

Secondo Nofri (40), l'approccio che consente più agevolmente di avvantaggiarsi delle pratiche teatrali a tale scopo è quello «psicologista», più vicino ai concetti di immedesimazione e reviviscenza di Stanislavskij, poi ripresi e rielaborati da Strasberg (1990), piuttosto che al tecnicismo distaccato che partendo da Diderot è arrivato fino Brecht.¹⁷⁶

I due pilastri su cui il metodo Glottodrama basa lo studio della lingua sono la comunicazione e il *project-work*. Orientarsi nell'universo semiotico della comunicazione è un obiettivo che trova nelle pratiche teatrali una risorsa preziosissima. Riferendosi, nello specifico al Glottodrama, Nofri (35) afferma che si vuole focalizzare «l'attenzione sulla prestazione comunicativa come atto semiotico complesso, sintesi armonica di codici

¹⁷⁶ Si vedano Diderot (2007, a cura di P. Alatri) e Brecht (1964, a cura di J. Willet). Possiamo tuttavia affermare che, specialmente con classi multiculturali ed eterogenee anche dal punto di vista dei prerequisiti e del grado di alfabetizzazione in L1, il metodo delle azioni fisiche e la tecnica dell'improvvisazione risultano, a volte, più facilitanti rispetto alla tecnica della memoria emotiva che richiede esercizi più individuali ed una motivazione intrinseca maggiore rispetto alla condivisione del lavoro di gruppo. Riguardo alle metodologie e alle tecniche di recitazione, si veda il precedente capitolo decimo.

molteplici, verbali e non verbali, muovendo da una concezione olistica dell'apprendimento linguistico».

Il laboratorio di recitazione che integra quello prettamente linguistico, ha lo scopo di liberare «la capacità di compiere atti linguistici adeguati a situazioni comunicative reali, compresi gli aspetti paralinguistici, con un più alto grado di padronanza dei mezzi espressivi ed una maggiore consapevolezza dei loro effetti pragmatici» (6). La tecnica laboratoriale evita l'imposizione contenutistica dei libri di testo e lascia libero sfogo alla creatività degli apprendenti; le attività si svolgono in un'aula organizzata *ad hoc* per il lavoro cooperativo: l'insegnante non sta in cattedra ma siede in cerchio assieme agli alunni per evitare quella percezione di gerarchia dei ruoli che può sviluppare ansia o inibire la partecipazione attiva.

Nell'aula vengono allestite due aree di intervento: l'area per l'apprendimento e l'area per la recitazione. Nella prima si fanno attività linguistiche, compresa la riflessione che si svolge in autonomia – con l'eventuale supporto del docente, se richiesto – nel cosiddetto *angolo linguistico* dove gli alunni hanno a disposizione testi di grammatica, dizionari e altro materiale consultabile; la seconda area riguarda invece le attività da palcoscenico; non necessitano spazi particolari, semplicemente una piattaforma rialzata (ove possibile) su cui si prova lo spettacolo e si imparano ad osservare tutte le regole e i divieti che rientrano nelle convenzioni teatrali. Si tratta di una vera e propria palestra di convivenza civile dove il rispetto di norme precise impone determinati comportamenti sia da parte degli alunni che da parte dei docenti: non si può mai interrompere l'esecuzione né alzare il tono della voce quando non richiesto; sono necessari attenzione e concentrazione, capacità di ascolto, rispetto dei turni e si devono assolutamente evitare forme di conflitto.

Diversamente dal *Process drama* e da altre metodologie basate sull'improvvisazione, il Glottodrama riconosce l'importanza di un sillabo che includa materiali e contenuti tarati sui risultati che si vogliono ottenere ma che allo stesso tempo assicuri una comunicazione autentica.

Un progetto di ricerca come il Glottodrama non può fare riferimento a sillabi predefiniti. A causa della sua natura di "ricerca", sembra più opportuno riferirsi a un sillabo semi-procedurale, in parte predeterminato (Unità didattiche principali), in parte capace di essere aggiustato e arricchito dalle attività di volta in volta prodotte in classe (Unità satellite), sempre nel rispetto dei criteri del QCER, sia per gli aspetti strettamente linguistici sia per quelli più generalmente culturali. Questa maniera di procedere, la quale lascia sufficiente libertà di scelta delle attività didattiche, permette

di beneficiare delle esperienze di classe e di integrare il sillabo predeterminato del corso con il sillabo procedurale, creando un sillabo sì strutturato ma capace di successivi aggiornamenti e integrazioni (Nofri et al., 2014: 23).

Dal *brain storming* e dalle diverse esigenze dei gruppi-classe nascono i sillabi procedurali che prevedono un utilizzo della LS/L2 funzionale allo svolgimento di compiti specifici. È ovvio che un tale sillabo procedurale non possa realizzarsi secondo una progressione graduale di *items* grammaticali e sintattici a difficoltà crescente; per questo è fondamentale che i docenti scelgano materiali e attività che, con alta probabilità, garantiscano determinati esiti di apprendimento in armonia con i traguardi di competenze previsti. La ragione di tale scelta è chiarita da Nofri (2009: 33): «Non si può evitare di confrontarsi, in nome della spontaneità apprendimentale, con i sistemi educativi esistenti, con gli obiettivi sociali della formazione, con le attese degli stessi studenti».

Al fine di diffondere le buone prassi scaturite dalla sperimentazione, si è optato per un modello replicabile e adattabile ai diversi contesti, rivolto a tutti i docenti di lingue che volessero utilizzarlo affiancati dall'esperto di recitazione. Va da sé che diventa indispensabile monitorare l'andamento del processo e stabilire criteri e modalità per verificarne la validità a breve e lungo termine. La valutazione entra quindi a pieno titolo nel progetto al fine di misurare il valore aggiunto e gli stati di avanzamento attraverso il confronto tra il prima e il dopo e/o tra le classi campione e le classi di controllo.

12.4 Il percorso Glottodrama

Lontano dalle esperienze teatrali sporadiche che integrano diverse metodologie, il Glottodrama propone un percorso teatrale completo che contempla sia l'esperienza laboratoriale del *drama*, attenta ai processi, sia l'esperienza della messa in scena, tipica del *theatre*, attenta al prodotto finale. Ogni corso Glottodrama si svolge in un periodo di 90 ore; ove possibile si formano classi omogenee per livello linguistico e recitativo.

Un test iniziale sonda sia le abilità linguistiche, secondo i descrittori del *QCER* sia le disposizioni recitative attraverso una serie di esercizi liberi.

Nella scuola risulta difficile trovare classi formate sul criterio dell'omogeneità; tuttavia, nell'ambito della didattica laboratoriale promossa dal Glottodrama, i diversi stili cognitivi e i diversi ritmi di apprendimento si traducono in risorse grazie alla distribuzione

strategica dei ruoli durante l'apprendimento cooperativo che si avvale di tutoraggio e *peer education*.

Dopo la formazione del gruppo classe si avvia l'apprendimento induttivo su microtesti; gli apprendenti si impegnano in *storytelling*, giochi di ruolo, piccole drammatizzazioni che li vedono attori e spettatori in maniera alternata; si sviluppano così le abilità orali e si approfondiscono tutti gli aspetti non verbali legati alla comunicazione efficace.

Contestualmente si praticano le basilari tecniche attoriali: si adattano i movimenti e le battute ai tempi e allo spazio scenico, si utilizza il ritmo appropriato e una dizione il più possibile corretta, si esercita la respirazione e la voce, si impara a rendere flessibile il corpo e ad assumere le posture più opportune, ci si focalizza sul ruolo e sul personaggio per comunicare empaticamente col pubblico e rendere credibile quanto rappresentato, ci si rapporta con gli altri attori restando concentrati su tutto ciò che avviene in scena senza distrarsi durante le parti altrui, ecc.

Maurizio Masella, nel video *Che dramma la lingua! Il metodo Glottodrama* descrive così l'avvio delle attività:

Una lezione tipo di glottodrama inizia con una fase di riscaldamento teatrale normalmente, in cui si fanno giochi teatrali e si lavora sul corpo, sulla voce, sulla respirazione diaframmatica, sull'emissione vocale, sui suoni della lingua italiana e quindi i fonemi.¹⁷⁷Dopo questa fase di riscaldamento c'è un input che può essere testuale, situazionale, su cui, ... eeh, ... che viene dato, introdotto in diversi modi. Per prima cosa, per fare la scena, di solito facciamo un'intervista, un'intervista al personaggio cioè chiediamo ai personaggi chi sono, dove sono, come stanno [...].¹⁷⁸

In un'ulteriore fase, «L'attenzione del gruppo viene posta su tutti gli elementi che possono stabilire il successo della *performance* finale: scrittura, studio dei personaggi, tono della voce, dizione, mimica, ritmo, gesti e prossemica teatrale, scenografia e costumi, musica e luci» (Nofri et al., 2014: 16) e si avvia il lavoro su testi più complessi, macrotesti, in vista dello spettacolo. Si possono adattare testi esistenti o autoprodurre il materiale per lo spettacolo finale. L'autoproduzione di testi scritti apre la strada allo sviluppo di abilità di

¹⁷⁷ Disponibile in <http://www.glottodrama.eu/video/>: 4'13-4'32, [ultima ricerca: 31/10/2018].

¹⁷⁸ Disponibile in <http://www.glottodrama.eu/video/>: 4'54-5'20, [ultima ricerca: 31/10/2018].

letto-scrittura e non solo di abilità orali. Si tratta di vera e propria scrittura creativa per il teatro, a fini glottodidattici.

La scrittura creativa [...] non ha il solo beneficio di sviluppare l'abilità linguistica ma anche di diffondere una metaconoscenza testuale, fondamentale per favorire la consapevolezza delle proprie capacità (le abilità operazionali indicate dal QCER) e l'indipendenza dell'apprendente, con lo scopo di permettere l'autoapprendimento, distaccato dalle condizioni spaziali (la scuola) e temporali (la lezione) e l'intenzione ultima di creare un apprendimento permanente. La scrittura creativa rappresenta, dunque, un mezzo stimolante per lo sviluppo di abilità linguistiche (lessicali, grammaticali, fonetiche e sintattiche) e personali: richiede, infatti, allo studente di manipolare la lingua per fini estetici con lo scopo di trasmettere significati personali irripetibili, necessitando di un contatto più profondo, rispetto all'uso tradizionale che dei testi si fa in classe (41-42).

L'utilizzo di testi autoprodotti o adattati facilita gli apprendenti L2 che si ritrovano una lingua già "negoziata": la costruzione di un testo drammatico finalizzato alla messa in scena si arricchisce infatti di tutti quegli elementi non verbali che facilitano e supportano la comprensione.

Alla fine, è previsto un esame per misurare gli esiti a livello quantitativo secondo i parametri del *QCER*; è previsto altresì un monitoraggio qualitativo per conoscere il grado di soddisfazione dei partecipanti.

12.5 Struttura dell'unità didattica nel Glottodrama

Viene proposto uno schema ben preciso di unità didattica che integra abilità linguistiche e drammatiche, queste ultime indispensabili per sviluppare quegli aspetti non verbali che entrano a pieno titolo nella competenza comunicativa.

Si tratta di unità didattiche che valorizzano la qualità dei processi cognitivi e che, diversamente dalle unità tradizionali dove «l'attenzione dell'insegnante tende a focalizzarsi in modo deterministico sugli obiettivi linguistici dell'apprendimento, dalla definizione dei quali discendono a cascata metodologia, contenuti e strumenti di valutazione dei risultati» (Nofri, 2009: 47), si concentra sul soggetto che apprende costruendo e scoprendo.

Ciascuna unità, che può includere una o più lezioni sempre precedute da attività preparatorie di riscaldamento e rilassamento, si snoda in cinque fasi:

- *Input*
- *Performance*
- *Language corner*
- *Actor Studio*
- *Back to performance.*

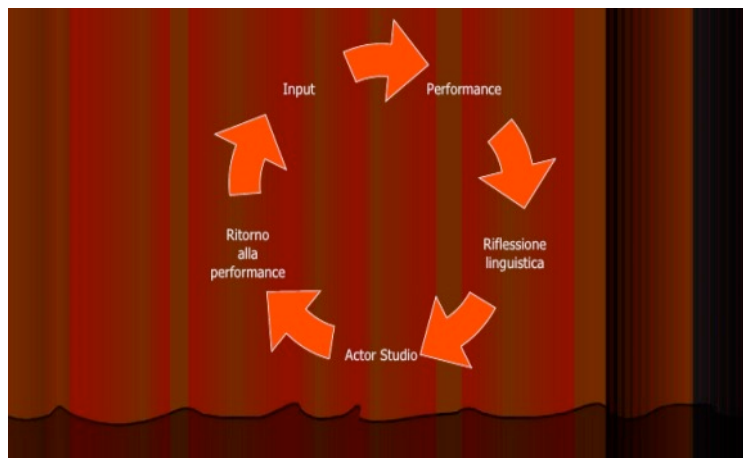


Fig.22 Schema di UD Glottodrama

Nella prima fase viene introdotto l'*input* testuale o situazionale – per lo più si tratta di minidialoghi filmati o interpretati dagli stessi docenti – col quale si inizia a familiarizzare, analizzandone gli elementi linguistici e avanzando ipotesi sulla storia e sui personaggi; subito dopo si avviano le prime prove recitative: con una videocamera si provvede a riprendere la prestazione per una successiva visione a fini autovalutativi; la fase della riflessione è quella più decontestualizzata per consentire l'analisi metalinguistica; quest'ultima comunque non costituisce il punto di partenza dell'unità ma impegna gli allievi in un approfondimento di lessico e strutture già agite in contesti intersemiotici e compresi globalmente in situazioni comunicative. È questo il momento per chiarire eventuali dubbi di carattere grammaticale o lessicale consultando grammatiche e dizionari al fine di trovare le risposte singolarmente o in piccoli gruppi; l'insegnante interviene solo se richiesto per supportare questa ricerca autonoma o per correggere l'errore quando l'autocorrezione o la correzione tra pari non hanno funzionato e ci si accorge che si stanno fissando regole errate; per favorire una maggiore autoconsapevolezza e per evitare il calo di motivazione si può utilizzare la videoregistrazione precedente. Si arriva quindi alla fase

più peculiare del Glottodrama e cioè quella dell'*Actor Studio* dove, grazie alle competenze del docente di recitazione ed alla visione della prima *performance* filmata, si approfondiscono tutti gli aspetti recitativi; infine, il ritorno alla *performance* risulta arricchito di tutto quanto appreso e sperimentato e si pone come punto di partenza per un'ulteriore unità, sancendo il carattere continuativo di tutto un processo a spirale.

Trovano spazio in questa circolarità le “unità satellite” che si collegano all'unità precedente in quanto dal “ritorno alla *performance*” (ultima fase dell'unità principale) scaturisce il nuovo “*input*” (prima fase dell'unità satellite). In sostanza si tratta di attività di *follow-up* che promuovono maggiormente la pratica di abilità di letto-scrittura, generate dalla creatività degli apprendenti e dalla contingenza e che sono esemplificate come segue:

Ogni unità didattica principale (Main Teaching Unit) può generarne naturalmente un'altra, chiamata unità didattica Satellite (Satellite Teaching Unit), ossia una logica estensione dell'unità principale, dove l'*input* è prodotto dagli studenti sotto la supervisione dei docenti, come attività di scrittura creativa in classe o come compito per casa. Come abbiamo visto, ogni unità didattica principale ha un nucleo funzionale e si concentra su una o più funzioni linguistiche, che implicano lo studio e l'apprendimento di specifiche strutture grammaticali e lessicali. Inoltre, contempla l'uso di forme drammatiche (drammatizzazione, role-making, roletaking, role-play, monologo, improvvisazione) che sono attuate attraverso un testo (scenario) chiamato *input*. Questo rappresenta il terreno dal quale un'unità satellite può essere generata. Ad esempio, durante le attività di scrittura creativa di un'unità didattica basata sulla funzione “esprimere accordo, disaccordo e preferenze”, presentata nella forma di un “role-play conflittuale”, gli studenti possono essere invitati a continuare la storia, immaginando il giorno successivo al conflitto o possibili conclusioni, o scrivendo un testo basato su un conflitto tra altri personaggi nel dominio delle relazioni personali (famiglia, amici, etc.), questo genererà un'unità Satellite, e il processo circolare dell'unità inizierà da una fase nella quale l'*Input* e la *Performance* sono uniti (essendo il testo stato prodotto dagli stessi studenti) e continuerà normalmente con le fasi di language corner-actor studio- back to performance. Il processo di creazione dell'unità satellite, attraverso l'utilizzo della creatività e dell'immaginazione degli studenti e della loro emotività, ha un doppio scopo:

1. Accogliere la creatività degli studenti all'interno del processo di apprendimento, rinforzando il loro contributo attivo.
2. Incoraggiare gli studenti a sviluppare responsabilità per il proprio processo di apprendimento [...].

Questa struttura funziona bene nella prima parte di un corso Glottodrama. Nella seconda parte, quando l'attenzione viene posta sulla preparazione della performance finale, l'unità principale e la satellite tendono a fondersi. Infatti, i materiali di *input* tendono a essere brani estratti dal testo finale prodotto dagli studenti sotto la guida dei docenti, per questo non è necessario fare grande affidamento a materiale esterno o creato dai soli docenti (Nofri et al., 2014: 20-21).

12.6 I vantaggi del metodo Glottodrama testimoniati attraverso alcune esperienze soggettive

Le esperienze e i materiali dei progetti Glottodrama sono consultabili sul sito dedicato www.glottodrama.eu, dove è possibile trovare spezzoni di *performance*, lezioni e ascoltare anche brevi testimonianze degli apprendenti.

Ne riportiamo alcune tratte dal video *Glodiss: New horizons for Glottodrama Project*:

Adesso mi sento più rilassata parlando la lingua italiana e anche mi sento molto più sensibile alle sfumature fine della lingua parlata.¹⁷⁹ Il corso aiuta a ridurre lo stress e la preoccupazione dalle lingue straniere, straniere, e aiuta a migliorare anche la pronuncia. È molto divertente e nello stesso tempo si impara l'italiano.¹⁸⁰ Ho deciso di partecipare nel corso Glottodrama perché mi sembrava interessante, perché per me il problema è proprio così, mi è difficile di rilassare e parlare la lingua. Le parti diverse che recito, aah, mi aiutano a liberarmi delle mie preoccupazioni.¹⁸¹

Anche gli insegnanti coinvolti hanno tratto benefici e hanno avviato una riflessione critica sul proprio lavoro, come si può evincere da quanto espresso da una di loro, sempre nel video *Glodiss: New horizons for Glottodrama Project*:

Questa esperienza mi ha fatto cambiare il modo in cui io organizzo le mie lezioni e durante gli anni del mio lavoro mi avevano insegnato che è fondamentale avere un piano per la lezione e seguirlo e poi che dovevo sempre appoggiarmi al manuale come un supporto principale. Adesso in ogni momento quando sto davanti ai miei studenti mi chiedo cosa sto facendo, che cosa posso cambiare e come posso gestire la mia lezione a un modo migliore in modo da poter raggiungere i miei obiettivi.¹⁸²

Un'altra interessante testimonianza sul ritorno motivazionale e sulla gratificazione degli stessi insegnanti che sperimentano il Glottodrama, è quella di Tiziana Jacoponi (in Nofri, 2009: 58), lettrice di italiano presso l'Università *Sorbonne I* di Parigi:

Credo che sia l'unica metodologia in grado di sviluppare a 360 gradi il binomio francese di «apprendre à apprendre». Con il Glottodrama infatti non solo gli studenti imparano ad usare il corpo e la voce e ad esprimersi correttamente ma anche il docente impara ad ascoltare e registrare senza censurare la produzione dello studente... impara ad osservare i dettagli dell'esposizione orale e mette in gioco le sue capacità di lavoro

¹⁷⁹ <http://www.glottodrama.eu/video/>: 2'11-2'26, [ultima ricerca: 31/10/2018].

¹⁸⁰ <http://www.glottodrama.eu/video/>: 2'50-3'10, [ultima ricerca: 31/10/2018].

¹⁸¹ <http://www.glottodrama.eu/video/>: 9'28-9'55, [ultima ricerca: 31/10/2018].

¹⁸² <http://www.glottodrama.eu/video/>: 8'22-9'10, [ultima ricerca: 31/10/2018].

in équipe e in tandem con l'altro docente, il che è una delle fasi più interessanti. Ovviamente l'intesa con l'attrice, cioè l'insegnante di recitazione, è fondamentale altrimenti le lezioni sarebbero più pesanti e si avrebbe meno voglia di sperimentare. Devo dire che quando alcuni colleghi hanno assistito alle lezioni sono usciti entusiasti e anche loro carichi di energia. Quindi perchè non pensare ad usare il Glottodrama anche come terapia per rimotivare i docenti?

Roxana Utale, Professoressa di Italiano all'Università di Bucarest, dopo aver sperimentato il metodo, osserva gli effetti sugli studenti:

Con questo metodo [...] lo studente si avvicina più disinvolto allo studio, a volte non sente neanche di essere lì per studiare. Si dice spesso «giocando si impara». Sì, se il gioco è serio e le regole del gioco sono molto chiare (58).

Il monitoraggio relativo alla soddisfazione degli studenti riporta risultati positivi in termini di gradimento. Così ce ne parla Nofri nel video *Glottodrama. Imparare la lingua con il teatro*:

Il 93% di questi studenti vorrebbe ripetere questa esperienza didattica, oltre il 96% la consiglierebbe ad altri studenti, il 93% dopo aver frequentato per la prima volta un corso di italiano con il glottodrama vorrebbe continuare a studiare la lingua italiana. Il 100% degli studenti ha trovato più che positiva la compresenza di due insegnanti.¹⁸³

Di seguito un'apprendente testimonia l'efficacia sul versante della produzione orale: «La fluidità è..., è migliore con questo corso, perché devi sforzarti per farlo bene».¹⁸⁴

Anche Maurizio Masella, nel video *Che dramma la lingua! Il metodo Glottodrama*, riepiloga i vantaggi di cui, secondo lui, si può beneficiare:

I vantaggi del Glottodrama, secondo me risiedono soprattutto in una grande spontaneità, libertà di espressione che i partecipanti raggiungono anche solo dopo pochi incontri perché capiscono che...eeh, non si sentono giudicati, non si sentono...eeh, bloccati da niente e da nessuno perché comunque riescono a, a, ad entrare nello spirito del gruppo, del gioco teatrale dove tutto, o quasi, è permesso e quindi hanno..., non hanno neanche quel timore di sbagliare che è tipico, insomma no? di..., degli apprendenti, di quelli che..., che, delle persone che imparano una nuova lingua, soprattutto degli adulti, come, come sono loro, che imparano una nuova lingua.¹⁸⁵

¹⁸³ <http://www.glottodrama.eu/video/>: 20'51- 21'15, [ultima ricerca: 31/10/2018].

¹⁸⁴ <http://www.glottodrama.eu/video/>: 21'15-21'23, [ultima ricerca: 31/10/2018].

¹⁸⁵ <http://www.glottodrama.eu/video/>: 10'10-10'59, [ultima ricerca, 31/10/2018].

CAPITOLO TREDICESIMO

13. Vantaggi pedagogico-didattici delle tecniche teatrali applicate all'insegnamento linguistico¹⁸⁶

13.1 *Performance* linguistica e *performance* teatrale

Il presente lavoro si apre parlando di comunicazione, concetto attorno al quale si è sviluppata e continua a concentrarsi la ricerca linguistica e glottodidattica.

Il linguaggio verbale ha sempre avuto un ruolo predominante nonostante, come abbiamo avuto modo di ribadire, non garantisca, da solo, efficacia comunicativa.

La glottodidattica teatrale riconosce il valore determinante del non verbale affinché si possa performare e comunicare efficacemente, non solo in L1, ma anche in LS/L2.

Caon (2012: 36-37) osserva che:

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

¹⁸⁶ Si veda Milici (2019) e Milici, Marangon (2020).

Le similitudini tra lingua e teatro ruotano tutte attorno alla *performance*. A livello linguistico essa avviene nella comunicazione più o meno ordinaria e più o meno spontanea, dettata spesso da esigenze situazionali momentanee. Quest'ultima non è programmata ma scaturisce da una competenza semiotica ad ampio raggio che deve essere appositamente sviluppata.

Nella *performance* teatrale, analogamente, l'interscambio comunicativo è qui e ora, irripetibile; anche se l'attore sa a priori cosa accadrà e cosa verrà detto, non è così per il personaggio in cui egli si cala. Non c'è modo di fermarsi a riflettere; per dirla con Stanislavskij (Toporkov, 1998: 130), «L'interazione con il partner è come una partita a scacchi. Non si conoscono le mosse future, ma si possono studiare la voce, l'intonazione, lo sguardo, il movimento di ogni muscolo dell'avversario».

Durante questa "partita", la situazione teatrale, così come la situazione comunicativa, si costruisce via via, agendo e parlando, in un'interrelazione di codici e segni verbali e non verbali.

Dice Alsina (2017: 62):

In questa dinamica, nella quale non si può prevedere quello che farà l'avversario, dal momento che stiamo costruendo la situazione, *analizzando attivamente*, è possibile *dimenticarsi di noi, perdersi* nel gioco per poter *incontrare*. Dunque, comincerà ad apparire una soggettività che non è più la nostra, personale, bensì quella di un qualcosa che *ci* porterà a costruire un oggetto teatrale *oggettivandoci* in lui.

Piano piano si arriverà a costruire, tramite il dinamismo conflittuale, la *performance* finale.

Più si diventa personaggio, passando dalla fase di repressione del desiderio, più si esterneranno azioni di fuga e anche azioni sublimite che tradiranno una tensione appartenente al personaggio e non all'attore; ciò significa che quest'ultimo si va compenetrando nella parte.

Come nel teatro, quando ci apprestiamo ad apprendere una lingua straniera, entriamo in una realtà diversa da quella in cui siamo soliti vivere: cerchiamo di interiorizzarne i suoni, di imitare i nativi, di acquisire atteggiamenti e modi di fare che non ci appartengono per creare senso e trovare nuovi significati.

Siamo, in entrambi i casi, "altro da noi", sia quando performiamo in una lingua straniera sia quando interpretiamo un ruolo immedesimandoci in un personaggio.

In pratica è come se indossassimo una maschera; Nofri (2009: 26-7) parla di «Sindrome della maschera invisibile» e afferma:

Così come l'attore spesso indossa un costume teatrale per segnalare al pubblico ed a se stesso lo status di personaggio, così lo studente «indossa» la lingua straniera, questo nuovo abito comunicativo come una maschera e sperimenta un nuovo aspetto della sua personalità. [...] se lo studente che inizia lo studio della lingua straniera indossa i panni di un personaggio, di un altro «Sé», indossa questa maschera temporaneamente. Durante il processo di apprendimento si realizza, o dovrebbe realizzarsi, un complesso e progressivo passaggio psicologico dalla percezione della lingua straniera come «lingua di altri», peculiarità di una estranea comunità di parlanti, alla percezione della L2/LS come «propria lingua».

In una prima fase, l'apprendente di una LS/L2 vuole dimostrare le sue conoscenze dichiarative ed è attento a produrre in maniera corretta anziché spontanea. La lingua da apprendere è percepita ancora come estranea ed egli non riesce a farne un uso autentico e creativo. Ciò avverrà solo quando lo strumento linguistico nuovo diverrà funzionale ad esprimere la sua vera identità, peraltro arricchita dal nuovo mondo linguistico e culturale al quale si va adattando e del quale va impadronendosi pian piano.

La componente teatrale, con le sue varie tecniche, è di per sé volta a tali scopi e, per sviluppare una competenza comunicativa a tutto tondo, essa agisce su più versanti che Lo Duca (2008: 8-9) sintetizza così:

[...] dovrebbe far parte di una corretta educazione culturale anche la considerazione di una componente che potremmo definire (se mi si consente il neologismo) 'teatrale' o 'drammatica', in quanto ha a che fare con tutti quegli elementi che regolano il comportamento umano nel momento in cui ha luogo lo scambio: dunque a) quelli che la linguistica definisce 'tratti sovrasegmentali' quali il tono di voce e l'intonazione, l'accento e la sottolineatura di parole ed espressioni, la velocità e l'accuratezza della pronuncia, l'uso delle pause e dei silenzi; b) la gestione del corpo e delle sue posture, vale a dire della mimica e della gestualità che accompagna o a volte arriva addirittura a sostituire lo scambio linguistico (cinesica, sulle cui modalità tipicamente italiane si veda ad esempio Diadori 1990); c) la gestione dello spazio fisico condiviso dagli interlocutori, quindi le distanze ammesse tra i corpi e le forme di contatto come i baci o le strette di mano (prossemica, su cui ha scritto tra gli altri Argyle 1992). Sull'importanza di questi elementi ha giustamente insistito Balboni (1999, 50-71), il quale ricorda come di solito non vi si presti "alcuna attenzione perché li si ritiene universali, naturali, globalmente condivisi, mentre sono altrettanto culturali quanto le lingue verbali" (ivi, 50). Disattendere in modo grave a tali regole non scritte significa provocare conflitti o fraintendimenti involontari, ledere, o nel migliore dei casi rallentare il processo di comunicazione e di reciproca comprensione.

D'altro canto, la *performance* teatrale, in un percorso didattico, può essere costruita a priori, adattando e didattizzando dei testi scelti e prodotti per la messa in scena; con gli apprendenti L2 nasce però spesso dalle competenze “di contatto” che si portano in classe, dalla spontaneità del materiale autentico, compresi quei segnali discorsivi che i sillabi non contemplano ma che sono essenziali per recitare.

Se l'*input* iniziale su cui basarsi per improvvisare o per creare un copione è lingua autentica, si potrà dare corso ad un'analisi conversazionale (Pernas et al., 2011) focalizzandosi sui tanti segnali discorsivi che peculiarizzano e rendono vivo un idioma e dai quali non si può prescindere. Ci riferiamo alle interiezioni, alle pause, alle interruzioni e alle titubanze verbalizzate in italiano con espressioni quali: *beh, mah, booh, dai*. Drammatizzare una situazione significa praticare queste modalità discorsive che non si trovano quasi mai nei libri di testo ma che appartengono al conversare quotidiano perché il teatro porta a simulare inglobando lingua, paralingua ed extralingua, adattando di volta in volta i propri comportamenti su sistemi quali il cinestetico, il prossemico e il cronemico. Se poi si arriverà ad inglobare anche azioni verbali sublimite, potranno essere rese le peculiarità idiomatiche della lingua *target*, oggetto di studio.

Possiamo concludere affermando che *performance* linguistica e *performance* teatrale richiedono prerequisiti comuni e una migliore riuscita dipende senza dubbio da predisposizioni emozionali che neutralizzino i disagi, disinibiscano, annullino o abbassino i filtri affettivi, oltre che da capacità relazionali e dal riconoscere e padroneggiare i vari codici segnici e le convenzioni linguistiche e socioculturali.

13.2 Le competenze progettuali necessarie in glottodidattica teatrale

Si è già detto delle molteplici competenze richieste oggi a un docente: disciplinare, didattica, psicologica, socio-relazionale, normativa, ecc. Si tratta di dimensioni che si intrecciano tutte in questa delicata professione.

L'insegnante di L2 che si cimenta in glottodidattica teatrale, oltre a possedere le competenze richieste dal suo ordinario lavoro, deve ancor di più essere in grado di dosare *input* e *output*, adattarsi alle esigenze di una eventuale classe multiculturale, essere pronto a cambiare attività quando la situazione lo richiede e mantenere alta la tensione drammatica: in poche parole, deve essere molto flessibile e passare dall'idea tradizionale di programmazione ad una più innovativa idea di progettazione.

Tale logica progettuale implica il possesso di competenze relazionali affinché si realizzi un incontro proficuo tra l'intenzionalità del docente "progettista", e quella del discente che cresce e si forma.

In fase di progettazione, per gestire in maniera adeguata tempi e spazi, vanno immaginate le azioni da compiere, puntando l'attenzione sugli allievi per leggerne i bisogni effettivi e tenere in considerazione le specificità, gli imprevisti e gli ostacoli che possono osteggiare il percorso didattico-educativo.

Nell'organizzare il suo corso, il docente che si serve di tecniche teatrali deve scegliere risorse, strategie e strumenti atti a gestire efficacemente l'apparente disordine – spesso creato dai momenti di improvvisazione, come nel *Process drama* – ma anche tutte le altre attività che nascono da quello che gli studenti portano in classe.

Come ben chiarisce Piazzoli (2018: 3) «There comes a moment when the 'curriculum-as-lived' departs from the 'curriculum-as-planned', taking on a life of its own». Le due locuzioni sono riprese da Beghetto e Kaufman (2011) per sottolineare che ciò che si programma e ciò che poi realmente avviene in classe – sotto la spinta di *brain storming* o di altri stimoli – non sempre coincidono; tuttavia, nello spazio che resta a disposizione in questi casi, ci si può muovere in maniera molto creativa.

Dell'«intuizione dell'insegnante nel saper modulare la tipologia di forma drammatica a seconda del livello linguistico e della dinamica del gruppo»¹⁸⁷ parla la Piazzoli (2018: 4) in una sua recentissima pubblicazione dove, evidenziando quanto la predisposizione verso l'arte da parte del docente faccia la differenza nel rendere il disordine e l'improvvisazione fruttuosi, osserva:

How can we, as teachers, confidently work in such 'in-between' space? How do we find inspiration in the threshold between what we plan and what is happening? When things depart from the plan, a degree of improvisation is obviously needed. Yet, improvisation is not to be confused with chaos; the above authors¹⁸⁸ refer to a 'disciplined' kind of improvisation, as they suggest in the title of their essay, 'Teaching for Creativity with Disciplined Improvisation'. Although disciplined improvisation may initially appear to be an oxymoron, it holds an important truth: improvisation is not random. In the classroom, a teacher may improvise how to facilitate learning with a particular group of students. While 'delivering', s/he may realise it is not pitched at the right level and change the plan, on the spur of the moment. The very use of the verb 'delivering' needs to be entirely questioned here, as it constructs teaching and learning based on an outdated transmission model, in which knowledge is constructed by delivering content from A (teacher) to B (student).

¹⁸⁷ La citazione è ripresa dall'Intervista di Saccuti a Piazzoli (2018: 77).

¹⁸⁸ Con *above authors*, l'autrice si riferisce ai già citati Beghetto e Kaufman (2011).

Clearly, teachers who operate between the ‘curriculum-as-planned’ and ‘curriculum-as-lived’ are doing much more than just ‘delivering’ teaching.

È chiaro che la progettazione dei docenti e la modalità di gestione dei corsi in rapporto alla tipologia di allievi fanno la differenza.

L’insegnante che si cimenta in glottodidattica teatrale deve inglobare competenze linguistiche e attoriali, cosa non sempre facile da trovare.

In realtà, tante esperienze di glottoteatro condotte solo da docenti di lingua mostrano una programmazione dettagliata della parte linguistica, anche sulla scia dei descrittori del *QCER*, con una precisa progressione verso i traguardi di competenze prefissati; non si riscontra invece un’altrettanta meticolosità – forse per carenza di conoscenze tecniche specifiche o per scarsa diffusione di documenti di riferimento come rubriche valutative o *frameworks* dedicati – per la semiosi non verbale, per tutti quegli altri aspetti tanto decantati, anch’essi «oggetto di una progressione, talvolta financo più dettagliabile rispetto alle altre componenti della comunicazione» (Fonio, 2013: 28).

Tale tendenza a focalizzarsi prioritariamente sugli elementi linguistici quando si realizzano progetti di teatro in LS/L2 ha spesso lasciato in secondo piano la cura della recitazione che invece, se in mano a professionisti competenti, attiva tutte quelle competenze legate alle cinque categorie dell’intercodicità teatrale analizzate da Kowzan (1975);¹⁸⁹ in pratica si compiono atti linguistici che includono gli aspetti pragmatici legati alla lingua viva, gli elementi paralinguistici e i codici non verbali, altrettanto potenti nel veicolare messaggi all’interno di una semiotica comunicativa ricchissima e variegata.

Gli insegnanti si limitano invece molto spesso alla didattizzazione di testi sui quali incentrare l’unità didattica volta al conseguimento di obiettivi relativi alla programmazione disciplinare.

Sempre Fonio (2013: 23-24) osserva:

In Italia in particolare, poi, in legame con la sempre più condivisa applicazione delle linee-guida del *QCER*, senza dubbio promossa e in certo modo pilotata dai ricercatori delle due Università per Stranieri (Siena e Perugia), la glottodidattica ha da sempre mostrato un interesse particolare per la didattizzazione delle diverse tipologie testuali, e quella del testo teatrale (in una prospettiva, spesso, decisamente orientata verso il theatre) è stata oggetto di numerosi contributi, alcuni dei quali degni di grande interesse. Tuttavia, se in qualche caso (come è l’utilissimo Comodi 2009) gli autori in

¹⁸⁹ Si veda sopra, capitolo quinto.

questione sono riusciti a sfruttare appieno le potenzialità di questa categoria testuale proponendo attività ed esercizi che vertono sugli aspetti linguistici, sociolinguistici e pragmatici della comunicazione teatrale, con un'attenzione rivolta tanto alla ricezione, quanto alla restituzione e alla produzione, scritte e orali, ma senza dimenticare gli aspetti performativi che il testo teatrale necessita, in altri casi osserviamo quella che a mio parere può considerarsi una scarsa comprensione dello specifico della semiosi teatrale. Il volume di Alessio, Sgaglione (2007) in particolare, silloge di dieci unità didattiche incentrate ciascuna attorno a un testo teatrale, si presenta come strumento didattico utile a insegnanti e studenti di italiano L2 per i livelli B2-C2 del QCER, e sembra preludere a una serie di attività di drammatizzazione e messinscena dei testi presentati nei diversi capitoli. All'atto pratico nondimeno, all'acribia degli esercizi grammaticali e lessicali, ma anche di role-play e di produzione scritta, non si accompagna un'attenzione altrettanto adeguata per le attività performative e di pratica teatrale, tanto che vi si trova, in calce a un estratto di Sabato, domenica e lunedì di Eduardo De Filippo trattato nell'ultima unità, come unico esercizio di drammatizzazione, quanto segue: "Adesso, a gruppi di tre persone, provate a recitare il brano: osservate bene, ai fini della recitazione, le didascalie scritte tra parentesi che indicano gli atteggiamenti, i gesti e gli stati d'animo dei personaggi." (Ibid., p. 155) Ora, le consegne di questa attività non solo sono, per lo meno, estremamente sommarie e brachilogiche, ma quel che credo possa sorprendere un insegnante alle prese con questo manuale è la totale mancanza di progressione per questo tipo di attività, laddove le autrici sono attente a introdurre una per tutte le altre competenze esercitate. Di tale mancanza di indicazioni e di tale pressapochismo (e ho scelto un esempio fra molti) risentono, è ovvio, tanto lo studente aspirante attore quanto l'insegnante aspirante regista, e temo che un approccio così sommario a quella che è una delle prospettive fondamentali della didattizzazione del testo teatrale rischi di tradursi in un effetto demotivante tanto per il docente quanto per il discente.

Nella didattica della recitazione è importante documentarsi sulla specifica metodologia e sugli strumenti necessari a curare, in progressione, il corretto uso della voce, la connessione tra gesto, postura e voce, il linguaggio corporeo e le tante materie espressive connesse.

In realtà, se la buona volontà e la passione sono un buon viatico, non sempre sono sufficienti per un'impostazione metodologica corretta.

Così come un madrelingua, pur possedendo le competenze linguistico-comunicative nella sua L1, deve avere all'attivo studi di glottodidattica per potere insegnare da professionista, allo stesso modo il docente di lingua che si avvicina al mondo del teatro deve aggiornarsi sulla materia.

Sebbene molti studiosi, anche ricercatori, considerino sufficienti l'impegno, la passione, l'intuizione e un certo talento innato, quando l'obiettivo è l'acquisizione di competenze espressive rientranti in una competenza comunicativa a tutto tondo, allora bisogna saper progettare una progressione di attività per raggiungere traguardi anche sul piano della comunicazione non verbale e poter poi valutarli con cognizione di causa.

Dall'insegnante dipende, di fatto, l'equilibrio delle relazioni, il mantenimento del dinamismo e della tensione drammatica, il coinvolgimento attivo di tutti gli apprendenti da stimolare continuamente perché non cali l'entusiasmo e la motivazione.

13.3 Applicazioni glottodidattiche di metodologie e tecniche teatrali

Per costruire una situazione teatrale, a maggior ragione se si aggiungono obiettivi glottodidattici, è necessario imparare tecniche concrete da impiegare in un percorso sistematico.

Ma cos'è esattamente una tecnica? Alsina (2017: 10-11) la descrive così:

[...] possiamo definire la tecnica come un insieme di procedimenti oggettivamente descrivibili che hanno acquisito un'organizzazione sistematica e che, se messi in pratica, consentono di dimostrare che sono verificabili. Voglio dire che utilizzandoli si ottengono risultati simili. Sono anche trasmissibili: possono essere spiegati a un'altra persona, illustrando i passaggi che permettono, per esempio, di fondere il bronzo per poi realizzare una statua. Quello che non si può trasmettere è come sarà la bellezza di quella statua [...] Questa statua, una volta finita ed esibita, moltiplicherà significati diversi e sensazioni particolari a seconda di chi la osserverà. [...] Ogni persona può utilizzare le tecniche che ha imparato e che domina, non solo in modo diverso e secondo la propria abilità tecnica, bensì con una finalità estetica diversa [...] che può essere concretizzata su un oggetto e quindi espressa solo da questa persona.

In pratica, nel teatro – ma anche nella comunicazione – ciascuno performerà in maniera del tutto personale.

La glottodidattica teatrale non ha finalità estetiche. Si lavora per costruire situazioni teatrali in cui si realizza comunicazione contestualizzata che dipende da come reagisce l'interlocutore, in maniera imprevedibile.

Per questo il metodo delle azioni fisiche, così pragmatico ed incentrato sui processi costruttivi, può offrire notevoli vantaggi rispetto all'esercizio della memoria emotiva, molto più impegnativo e difficile da applicare durante l'improvvisazione.

Solo dopo che la situazione è stata costruita con i suoi conflitti e le sue relazioni oppostive, con azioni e reazioni e se si intende produrre una messa in scena davanti ad un pubblico, allora si può pensare al risultato estetico e i vari “segni” assurgono a simboli.

Dice ancora Alsina (83): «Il cammino dell'azione è dal segno al *simbolo* [...] L'azione eseguita davanti al pubblico deve arrivare al *livello simbolico* come risultato di un percorso di lavoro».

Così come “comunicare”, agire in teatro comporta sempre una proiezione verso uno scopo. Sia nella situazione teatrale che in quella comunicativa tutto accade processando messaggi che viaggiano dall’emittente al destinatario, alternandosi.

Se si segue un copione o un testo letterario da drammatizzare, spesso ci si può trovare di fronte a parole che dicono altro rispetto a ciò che in realtà si vuole intendere; le stesse parole poi possono assumere significati diversi a seconda dell’interpretazione e della costruzione della situazione teatrale.

Lo stesso avviene nella situazione comunicativa.

Quindi un docente che intraprende il percorso glottoteatrale dovrà stabilire con precisione gli obiettivi e, in base alla tipologia di apprendenti, pianificare una strategia per raggiungerli scegliendo determinati strumenti e modalità di azione che siano confacenti al contesto specifico e non perdano di vista la finalità educativa e didattica.

In pratica, così come fa un regista, egli deve individuare quella che Stanislavskij definiva “linea delle azioni” o “azione trasversale”. In teatro questa serve a restare sempre coerenti nei confronti del *super-obiettivo* del personaggio all’interno dell’opera in generale; in glottodidattica la si deve ridisegnare in vista dell’acquisizione di un’appropriata competenza comunicativa nella lingua *target*.

Parlare di tecniche teatrali non è semplice in quanto gli strumenti di lavoro, per così dire, non esistono al di fuori del soggetto, ma devono essere costruiti.

Se l’insegnante di lingue ha competenze artistiche riuscirà a stimolare l’immaginazione e ad estrapolare quella carica emotiva e quella tensione drammatica che vivifica il laboratorio teatrale e incentiva la comunicazione.

La Piazzoli (2011: 443) identifica sei tipi di tensione drammatica:

- la tensione interpersonale, che si crea tra due o più personaggi con motivazioni contrastanti (contrasto fra testo e sottotesto);
- la tensione da mistero, che si sviluppa accennando, ma non rivelando completamente, un aspetto cruciale;
- la tensione da dilemma, che si viene a creare ponendo il partecipante davanti ad una scelta difficile;
- la tensione da sorpresa, che si crea sorprendendo il partecipante con l’introduzione di un elemento inaspettato;
- la tensione del compito, rendendo difficile la conquista di un’impresa;
- infine, la tensione drammatica più ricca di potenziale educativo, la *metaxis*, ovvero la tensione che si crea nel paradosso fra il ruolo che si interpreta e la propria identità.

Il docente partecipa, che si mette in gioco, come ad esempio nel *Process drama*, favorisce l'immedesimazione in un mondo di fantasia e promuove la creatività durante attività di *brain storming* o con il *questioning* che induce gli allievi a creare una storia, a definire ruoli e situazioni.

Per meglio coinvolgere il gruppo, l'insegnante può porre anche domande dall'interno del suo ruolo di personaggio, dosando i propri interventi nel modo e nei tempi più opportuni e addirittura eclissarsi quando ritiene sia opportuno favorire la produzione orale libera (PLO).

La PLO associata alle tecniche teatrali si esprime nell'improvvisazione che ha una marcia in più rispetto alle normali attività comunicative linguistiche perché coinvolge molto l'apprendente anche fisicamente, in maniera plurisensoriale e gli consente una sperimentazione intersemiotica che nell'uso della L2 significa apertura valoriale alla C2 e confronto tra le peculiarità socio-comportamentali e pragmatiche delle due lingue.¹⁹⁰

Partire dalle azioni fisiche e verbali dirette, improvvisando, favorisce l'entrata nel ruolo e una più celere familiarizzazione con la L2 e la C2.

L'improvvisazione ricalca in maniera molto forte l'evento comunicativo spontaneo e assicura il vuoto di informazione, indispensabile all'autenticità dell'interscambio.

Parole e azioni perseguono obiettivi dettati dalla volontà e nessuno degli interlocutori/personaggi può prevedere le risposte/reazioni dell'altro. Le battute o le azioni possono avere una certa intenzione oppure un'altra, possono tendere a effetti illocutori e perlocutori che non sono prevedibili ed in base a questa imprevedibilità l'improvvisazione si svilupperà modificandosi in corso d'opera.

Così, tra le pieghe delle *circostanze date*, si riproduce, attraverso un processo di costruzione, una situazione comunicativa autentica che si va ad inquadrare in un contesto culturale: si vuole provocare una certa reazione dicendo o facendo qualcosa? Non è detto che accada e di conseguenza si dovrà procedere diversamente in un rapporto dialettico continuo che lega gli apprendenti/interpreti a filo doppio.

L'improvvisazione è oltremodo utile per esplorare tattiche non individuate a priori; l'apprendente/interprete non si rifà ad ipotesi predefinite o a copioni già esistenti bensì pensa in un continuo presente, mentre agisce, tirando fuori un comportamento quanto più

¹⁹⁰ Si veda Milici, Marangon (2020).

istintivo e primitivo possibile, perché libero dalla necessità di reprimere un passato che il personaggio non ha. L'attore non è sé stesso, non teme giudizi, non è succube dell'apparenza, come nella vita reale. A maggior ragione ciò accade quando si ricorre, ad esempio, al teatro degli oggetti; quest'ultimo, non richiedendo grandi risorse o spazi scenici, si presta ad essere utilizzato a tutti i livelli; il filtro affettivo si abbassa notevolmente in quanto gli allievi non si espongono direttamente ma si celano dietro i protagonisti-pupazzi della *performance* (Ginelli, 2008).

Una volta che ci si è messi in gioco vengono fuori le emozioni e gli stati d'animo che dovranno caratterizzare un certo personaggio in determinate circostanze e in relazione con gli altri personaggi. Così facendo si evitano *clichè* insignificanti e poco credibili.

Le uniche due domande da farsi sono: «Che cosa vuole il mio personaggio?» e «Che cosa gli si oppone?» (Alsina, 2017: 86).

Ad esempio: come fare a rappresentare la felicità o la tristezza? Non si tratta di categorie astratte precostituite ma di comportamenti, caratterizzazioni, posture, espressioni, peculiarità di quel personaggio in quella circostanza e in quel contesto specifico. Improvvisando, tutte queste cose si scoprono seguendo l'impulso, creando assieme agli altri. Con l'improvvisazione si fa conoscendo e si conosce facendo.

13.4 Sviluppo di competenze cognitive, metacognitive ed emotive attraverso le tecniche teatrali¹⁹¹

Certamente il teatro favorisce lo sviluppo di competenze cognitive, metacognitive ed emotive.

Come ormai acclarato dalla ricerca in campo educativo e glottodidattico, la partecipazione emotiva, la motivazione e l'atteggiamento dell'apprendente giocano un ruolo chiave per ottenere buoni esiti.

La partecipazione empatica consente di mettersi nei panni di chi appartiene alla C2 e quindi di interagire in maniera appropriata secondo le regole d'uso che vengono così non solo recepite, ma anche metabolizzate.

¹⁹¹ Si veda Milici (2019).

Fin da quando, nel 1961, Rogers pubblicò *On becoming a person*, cognizione ed emozioni furono studiate nelle loro interdipendenze reciproche, in considerazione dell'inscindibilità di corpo e mente.

Dice Balboni (2017: 8): «Rogers attua in psicologia quello che Chomsky attua in linguistica [...], il rifiuto della meccanicità, della logica stimolo → risposta → conferma/correzione», e continua citando altre due opere: *Emotion and Personality*, di Magda Arnold (1960) che sancì il connubio tra cognizione ed emozioni e *Cognitive Psychology*, di Ulric Neisser (1967) in cui la mente è considerata un'interfaccia tra il cervello e la realtà esterna dalla quale riceve stimoli. Balboni (2017: 10) afferma ancora:

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

Più in là, anche Krashen (1985), riprendendo alcuni assunti della psicologia umanistica americana, evidenziò il ruolo fondamentale del filtro affettivo che può addirittura inficiare la trasformazione dell'*input* in *intake*, ovvero impedire il passaggio dalla memoria a breve termine alla memoria stabile propria dell'acquisizione.

In prospettiva didattica ciò richiedeva di ridurre i livelli di ansia, evitare le frustrazioni, i traumi e l'eccessiva competizione da un lato e aumentare il piacere di apprendere dall'altro.

L'attenzione si focalizzò sia sui contenuti perché fossero significativamente rilevanti, vicini agli interessi degli apprendenti ma anche sulle modalità che ne favorissero l'apprendimento in maniera piacevole, ludica, cooperativa.

L'empatia e la cura delle relazioni divennero obiettivi irrinunciabili per creare un ambiente di apprendimento inclusivo e un clima di gruppo positivo.

Poiché è indubbio che la gratificazione che deriva da quel che si fa e dai risultati ottenuti migliora l'autostima, la ricerca si concentrò sui bisogni di chi deve apprendere, sul rispetto dei ritmi individuali e delle specifiche modalità di apprendimento.

In questo clima, le tecniche teatrali si affacciavano all'orizzonte di studiosi e docenti perché rispondenti in pieno alle nuove esigenze; infatti tali applicazioni, specie in campo glottodidattico, attivano processi metacognitivi e promuovono l'acquisizione di competenza comunicativa al posto della semplice competenza linguistica di stampo chomskiano, rilevatasi inadeguata per la padronanza e l'appropriatezza d'uso.

Parlando nello specifico di apprendimento L2, il successo deriva dal sentirsi parte integrante della comunità *target*, dalla sensazione che ci si può appropriare di una nuova lingua all'inizio ancora sconosciuta ed estranea. I meccanismi di identificazione e di progressivo adattamento che le tecniche teatrali promuovono grazie alle emozioni suscitate sono spesso inconsci.

Nella sua ultima pubblicazione, la Piazzoli (2018: XVIII) pone l'accento fin da subito sulla necessità di investire sulle emozioni e afferma: «although a language may be 'taught' rationally, our emotions process it beyond our rational selves».

E, più avanti, osserva (2): «If our new identity does not align with our sense of self, the motivation to learn a foreign language may vacillate».

La nuova identità, di cui l'apprendente man mano si appropria, non può essere imposta o artificiosamente costruita, altrimenti l'allineamento auspicato non ha luogo.

Essa deve scaturire da un'autoconsapevolezza sul proprio io che deve trovare nella L2 uno strumento nuovo per esprimersi; perché ciò avvenga la L2 deve pian piano diventare familiare e ciò è possibile nella prospettiva interculturale e bidirezionale di cui si è parlato precedentemente e in cui il teatro si inserisce perfettamente.

La glottodidattica teatrale fornisce strumenti per mobilitare le conoscenze linguistiche e le procedure cognitive indispensabili all'acquisizione delle competenze che oggi sono richieste a livello europeo e internazionale, compresi il saper essere e l'imparare a imparare.

La drammatizzazione consente di dimostrare ciò che si sa fare con ciò che si sa, utilizzando conoscenze e abilità che non sono date in partenza ma devono essere individuate, selezionate, elaborate, attivate e trasferite in contesti differenziati.

Si tratta di veri e propri compiti di realtà che richiedono di integrare gli apprendimenti posseduti e non di giustapporli.

L'apprendente si viene a trovare in una situazione di sfida per risolvere i problemi che scaturiscono dal percorso intrapreso e portare a termine il compito assegnato. Ciò

presuppone non solo conoscenze linguistiche dichiarative bensì tutta una serie di abilità procedurali. Il trovarsi in una situazione di agire fisico e mentale, a partire dal bagaglio posseduto, attiva processi percettivi, mnestici, di astrazione, creativi e dialettici (Petracca, 2003, 2015).

Come tutte le prove di prestazione autentica, anche quelle attivate tramite le tecniche teatrali rispondono a criteri di qualità (Chiappa, Ferretti, 2010),¹⁹² quali:

- recupero sapere pregresso
- uso processi cognitivi complessi
- riferimento a contesti significativi reali
- stimolo interesse degli studenti
- differenti percorsi risolutivi
- sfida alle capacità degli studenti.

In sostanza si va oltre i processi primari: l'apprendente conosce i motivi e gli scopi del suo agire e ne comprende e apprende le modalità, appropriandosi di un metodo autonomo adeguato al proprio stile di apprendimento.

Le emozioni che il teatro scatena rappresentano un terreno fertile per trasformare le conoscenze astratte in conoscenze agite.

Come osserva ancora Piazzoli (2018: 2): «the experience of learning is not just cognitive, but also connected to the emotions and the body» e, come più volte sottolineato, il teatro parte proprio dal corpo per conoscersi meglio, per sviluppare la consapevolezza di sé in rapporto con lo spazio e con gli altri.

I processi emotivi sono la *conditio sine qua non* per generare processi cognitivi; la gratificazione e il piacere giocano un ruolo fondamentale per fissare ciò che si apprende nella memoria a lungo termine.

Secondo Cardona (2008: 170),

[...] il vero rinnovamento glottodidattico non risiede solo nel porre al centro le problematiche legate all'affettività, ma nell'assumere gli aspetti motivazionali, emotivi e cognitivi come fattori intrinsecamente legati e indissolubili nella persona umana. Tutti gli studi recenti in campo neurobiologico e neurofisiologico sottolineano ormai in modo unanime che le scelte e le decisioni che si ritengono razionali sono in

¹⁹² Disponibile in <https://slideplayer.it/slide/597991/> [ultima ricerca: 20/08/2018].

realtà debitorici, più di quanto si è abituati a supporre, del sistema emotivo e che la divisione tra una mente che ragiona e un corpo sede di pulsioni e passioni non ha senso.

Oltre alle emozioni universali innate, si possiede un universo di emozioni secondarie¹⁹³ che l'apprendente straniero ha iniziato a costruire nella sua terra e nella sua cultura di origine e che si continuano a definire alla luce della nuova cultura del Paese di accoglienza, favorendo l'adattamento del sé e aumentando la motivazione ad apprendere attraverso il coinvolgimento empatico.

Sostiene ancora Cardona, (173): «Le emozioni hanno un ruolo fondamentale nel costante rapporto sé-mondo e sono alla base della nostra interazione sociale».

Coinvolgere emotivamente gli alunni stranieri, creando ambienti di apprendimento gradevoli attraverso le tecniche teatrali e prospettando i vantaggi del praticare la L2, significa allora aumentare la motivazione e associare i marcatori somatici di cui parla Damasio (1995) a questi stimoli positivi, contribuendo ad un maggiore adattamento psicologico nella comunità ospite e favorendo l'autonomia nel metodo di apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

13.5 Il linguaggio del corpo

In ambito educativo, si guarda alle arti performative per promuovere apprendimento ma anche inclusione, relazione, interscambio: si pensi al teatro sociale o a progetti – scolastici e non – realizzati in contesti multiculturali oppure destinati a soggetti con disabilità o bisogni educativi speciali.

In tutti questi casi, partire dal corpo e dal “fare” assieme agli altri, è importante.

Ciò è ancora più vero per gli stranieri migranti che frequentano corsi di L2, spinti da motivazioni pratiche più che culturali o professionali. Per loro, l'esercizio della memoria emotiva potrebbe risultare pesante; inoltre dovrebbe essere spiegato in una lingua veicolare che spesso non si comprende bene oppure tramite mediatori/interpreti che, se non conoscono bene l'argomento, potrebbero esporlo in maniera non del tutto corretta.

Partire dal linguaggio del corpo è quindi altamente consigliabile per vari ordini di motivi.

¹⁹³ Si veda la nota 82.

Innanzitutto, durante gli esercizi fisici di riscaldamento, non si chiede nulla di personale o, quantomeno, di consapevolmente personale; compiere azioni concrete, corporali, immediate e improvvisate assieme agli altri, abbassa il filtro affettivo.

Laddove l'obiettivo è imparare una L2, si elimina la pressione e l'urgenza di dover utilizzare fin da subito una lingua avvertita ancora come estranea al proprio modo di sentire ed esprimersi. Infatti, tale richiesta può creare disagio, risultare demotivante, fare insorgere timori e addirittura vergogna nei confronti di altri apprendenti nel gruppo-classe. Meglio iniziare a parlare col corpo che, in certa misura, ha un linguaggio più condiviso anche se incarna, specie con alcuni tipi di azioni involontarie, come quelle sublimite, caratteristiche legate alla propria cultura di origine e al proprio inconscio.

I primi esercizi sono quindi finalizzati al rilassamento e all'eliminazione di fattori ansiogeni.

Appropriarsi dello spazio circostante con la camminata – magari a ritmo di musica – trovando un equilibrio tra corpo e movimento, è un primo modo di acclimatarsi con l'ambiente; controllare la velocità, arrestarsi, riprendere a camminare, agire in cerchio con gli altri compiendo azioni in sintonia con la voce, respirare, parlare, agire all'unisono, compiere movimenti singolarmente, poi in coppia e poi in gruppo, per stabilire la fiducia, lasciarsi andare – magari ad occhi chiusi – e farsi guidare dal compagno, cercare gli sguardi degli altri, sostenerli, toccarsi, scegliersi per lavorare in coppia e molto altro ancora; tutto ciò rientra nell'ambito delle molteplici attività di *training* attoriale.

In pratica ci si esprime senza le parole, partendo dagli sguardi, dai gesti, dalle posture e dai movimenti. Le parole arriveranno naturalmente, si aggiungeranno man mano, accompagneranno il corpo, l'ambientazione e la situazione contingente proiettandosi verso l'obiettivo prefissato. L'azione teatrale, infatti, è diversa dalla semplice azione meccanica in quanto deve caricarsi di un significato più profondo che ne motivi la rappresentazione in relazione ad un contesto (Alsina, 2017).

Il corpo comunica supportando o sostituendo e, a volte, addirittura contraddicendo ciò che viene detto. Seppur è possibile esercitare un certo controllo, è difficile mascherare manifestazioni involontarie come un rossore, un tremore, un pallore improvviso, un luccichio nello sguardo, un sussulto, un sorriso spontaneo, un particolare gesto o movimento. Sono situazioni in cui il non verbale supera il verbale nell'esprimere emozioni

e sentimenti, proprio perché si tratta di manifestazioni visibili, più difficili da nascondere dietro una menzogna.

La Ginelli (2008: 49), nel trattare l'importanza dei gesti e della fisicità quando si insegna una lingua, osserva:

Quando usiamo in classe delle tecniche teatrali per prima cosa dobbiamo, quindi, persuadere gli studenti che lo scopo di tutte queste attività ispirate al mondo del teatro non è tanto la componente linguistica in sé, ma lo sviluppo della capacità di coinvolgere il loro corpo nell'atto comunicativo. Il fatto di concentrare l'attenzione sul proprio corpo non è in contraddizione con l'apprendimento linguistico e non è nemmeno una perdita di tempo, poiché la lingua condiziona l'individuo e si manifesta anche attraverso i suoi gesti e movimenti. L'uso in classe di tecniche teatrali dà, quindi, agli studenti la possibilità di superare gradualmente la paura della parola, di acquisire una nuova consapevolezza linguistica, ma soprattutto extralinguistica in cui persino il corpo viene stimolato a parlare un nuovo linguaggio. [...] Per esprimersi in modo naturale in una lingua straniera è fondamentale, infatti, assumere anche una nuova gestualità, un nuovo ritmo e un nuovo rapporto con noi stessi e con gli altri. Affinché ciò avvenga non è importante imparare strutture, ma sviluppare una nuova sensibilità, ovvero una sorta di intuizione, di capacità inconscia che ci porta come per magia a produrre parole che non abbiamo mai visto o sentito prima o assumere atteggiamenti o fare gesti che quando parliamo la nostra lingua materna non faremmo. La lingua attraversa la mente, ma anche il corpo.

I gesti possono sostituire il linguaggio verbale quando hanno un'autonomia semantica che li rende convenzionali, cioè condivisi da una comunità e da una stessa cultura. I gesti non convenzionali sono invece più personali ed in genere accompagnano ma non sostituiscono la conversazione. I gesti che trovano corrispondenze in frasi sono detti olofrastici e servono a proporre attività che intrecciano più codici a scopi glottodidattici.

Alcuni esercizi attoriali tendono a trasporre un concetto espresso a parole non solo in un gesto, ma anche in un atteggiamento, in un movimento o in un'azione.

A tali fini si può avviare la riflessione sulla cinesica: quali movimenti associare ai concetti espressi dalle parole? Oppure, ancora più oltre nei livelli di competenza linguistica: quali gesti corrispondono a certe metafore o espressioni idiomatiche?

Esercitare la propria fisicità diventa fondamentale e può benissimo essere integrato, nei momenti ritenuti opportuni e se la situazione lo permette, ad esercizi di reviviscenza o ad uno sforzo di immaginazione per entrare in un ruolo, pensarsi in situazioni particolari, capire meglio se stessi per poter incarnare un personaggio. Gli esercizi corporei aiutano non solo a sviluppare la consapevolezza delle proprie potenzialità espressive ma anche a stabilire un contatto con l'altro e a potersi rispecchiare. Fare squadra aiuta a superare l'isolamento e insegna a guardare l'altro in rapporto a sé stessi e allo spazio che si occupa.

In sostanza vengono rafforzati gli atteggiamenti rispecchianti, la condivisione valoriale, le relazioni positive; tutto ciò crea un clima di benessere generale.

Luisi (2011a: 5-6), nel sottolineare l'importanza di un atteggiamento rispecchiante, sostiene:

L'atteggiamento rispecchiante (ricalco) sembra essere il più adatto a facilitare lo stabilimento e il mantenimento del rapporto empatico. Attraverso il rispecchiamento, il nostro interlocutore si riflette nel nostro comportamento riconoscendone la familiarità dei suoi tratti. Il rispecchiamento aiuta a creare un clima o un contesto *familiare*, noto e pertanto rassicurante; facilita l'abbattimento delle barriere difensive e l'esplorazione comune di territori personali. [...]. Il ricalco che funziona è quello che attraversa la superficie delle parole, della voce, della postura e dei gesti e perviene alla pratica delle credenze e dei valori dell'altro, seppure con la consapevolezza che si tratta di una pratica temporanea (come se fossero i nostri).

La componente emotiva facilita quindi di molto l'instaurarsi di un rapporto empatico.

Un altro fattore positivo è rappresentato dal movimento e dall'uso del corpo stesso come strumento conoscitivo; a questo proposito Botes (2016: 245) afferma:

Il corpo si configura come l'elemento attraverso cui esplorare il mondo e costruire conoscenze, abilità e risorse personali, conoscere ed entrare in contatto con gli altri. Le sensazioni che riusciamo a percepire attraverso il corpo condizionano i nostri comportamenti ed influiscono conseguentemente sul modo di percepire e rappresentare la realtà. Riprendendo il pensiero piagetiano, il corpo rappresenta dunque uno strumento di apprendimento, la risultante dell'attività motoria e del rapporto che ogni individuo costruisce con il mondo. [...] Movimento e lingua rappresentano un connubio particolarmente efficace, in grado di stimolare la motivazione, ma anche di eliminare tutti quegli ostacoli di natura emozionale, definiti da Krashen filtro affettivo [...].

In conclusione, partire dal non verbale abbassa i filtri affettivi, predispone alla cooperazione, focalizza l'attenzione su codici espressivi diversi da quello verbale che tanta importanza ricoprono per una competenza comunicativa pragmatica ed efficace.

Infatti, le parole, non essendo l'unica componente di una lingua, vanno associate a ritmi, intonazioni e segni non verbali che la rendono viva; le nuove parole, le nuove regole grammaticali e le nuove strutture non devono essere apprese solo come parti di un sistema astratto ma richiedono linguaggi e segni extralinguistici a loro volta nuovi e diversi da quelli della L1. Molti di questi riguardano la fisicità e, tramite l'espressione corporea, vengono interiorizzati, riconosciuti e fatti propri per interagire in L2.

13.6 Acquisizione di una corretta articolazione dei suoni attraverso le tecniche teatrali

Evitando gli sterili esercizi meccanicistici che, per mezzo di sequenze imitative demotivanti, mirano a far pronunciare agli apprendenti nuovi fonemi peculiari della LS/L2 – magari più difficili da articolare perchè non presenti nella L1 – le tecniche teatrali permettono di esercitarsi in maniera piacevole.

Molte attività di *warm up* permettono di praticare esercizi fisici associati alla produzione di suoni. Specie se l'attività successiva richiede una *performance* orale, contestualmente al rilassamento corporeo si può riscaldare la voce, emettere vocali o puntare alla discriminazione di coppie minime legandole rispettivamente ad un gesto, ad un movimento, ad un'intenzione comunicativa che conferisce un valore semantico in base all'atteggiamento assunto e all'intonazione data.

La mediazione teatrale coinvolge gli studenti in attività ludiche che, concentrandosi sull'apparato della bocca, portano ad articolare in maniera esatta vocali e consonanti, ad imparare la differenza tra i modi e i luoghi di articolazione di occlusive, fricative, nasali, vibranti, suoni sordi e sonori, ecc.

Al riguardo, si riportano alcuni stralci di una straordinaria pagina di Stanislavskij (1997: 336-339), efficace come una magistrale lezione di fonetica:

– Aaaa... sentite che attraverso il limpido suono di questa vocale si esprime un sentimento della nostra anima? Questo suono è legato a qualche intensa rievocazione interiore, che ha bisogno di manifestarsi, e prorompe libero senza indugi.

Ma Aaaa... può avere un suono diverso, più cupo, chiuso, che non esce fuori libero, ma resta dentro di noi, risuonando con echi funesti come in una caverna o in una tomba.

Ed ecco l'Aaaa... astuto, che scivola fuori come un'anguilla, investe l'ascoltatore e penetra nel suo animo come un cacciavite. L'Aaaa... gioioso, che sprizza dal cuore come un razzo... L'Aaaa...grave, che cala dentro di noi come il «piombo» nel pozzo.

Non sentite che attraverso queste onde sonore, esce qualche cosa della vostra anima? Non sono più vocali vuote, hanno un contenuto spirituale, cioè sono un piccolo brano dell'animo umano.

Anch'io ci sono arrivato un po' alla volta. Prima con l'A e poi con le altre vocali. Quindi sono passato alle consonanti. [...]

Tra le consonanti dotate di sonorità ve ne sono di più sonore: *m, n, l, r*, e di meno sonore: *b, d, t, v, s, z*. Ho cominciato da queste perché è più facile distinguere le vibrazioni della voce, che vi suona come se fossero vocali. C'è una sola differenza che il suono, anziché uscire ininterrotto, viene intercettato da un restringimento della laringe, restringimento che si può ottenere, con coloriti diversi di voce, in punti diversi del tubo. Appena la contrazione che intercetta ed accumula il suono si allenta, il suono irrompe fuori.

Proviamo con *b*: il suono si accumula contro la contrazione delle labbra, assumendo un particolare timbro scuro. Allentata la stretta avviene come uno scoppio, e il suono irrompe fuori: per questo i suoni del genere sono detti «esplosivi». [...]. Con *m, n, l, r*, avviene lo stesso processo, ma con più dolcezza: un lieve indugio nell'aprire le labbra (per *m*) o della punta della lingua contro i denti superiori (*l, n, r*). [...]

– State attenti – ci previene Arkadij Nikolaevic –, scriverò sulla lavagna il suono che pronunciate, come lo sento io. [...]

Ripetiamo le sillabe dietro Torcov, poi inventiamo nuove combinazioni, per conto nostro. Per la prima volta in vita mia ascolto sul serio la sonorità di ogni sillaba e mi accorgo della differenza che c'è tra i nostri suoni imperfetti e quelli pieni sulle labbra di Torcov, che sembra bere e gustare ogni sillaba, ogni lettera. [...]

Arkadij Nikolaevic è ormai lanciato: dalle sillabe è passato alle parole, dalle parole alle frasi e alla fine ha attaccato non so che monologo. Poi è tornato alle parole, alle sillabe, alle lettere. [...]

Arkadij Nikolaevic è riuscito ad educare un apparato vocale perfetto, in cui l'articolazione dei suoni avviene con un'esattezza, una rapidità e una facilità inverosimili.

Quando i suoni si legano alle emozioni e ai sentimenti, praticarli orienta l'esercizio ad uno scopo: manifestare ciò che si ha dentro, drammatizzare in maniera efficace. Apprendere correttamente nuovi fonemi è quindi avvertito come un bisogno da soddisfare; tale bisogno, in caso di lezione tradizionale, non viene invece percepito come immediato, proprio perché non se ne ravvisa l'utilità.

13.7 Il teatro favorisce l'uso corretto dei tratti sovrasegmentali e prosodici

Trattando del sistema linguistico ci si è soffermati innanzitutto sui fonemi in quanto discriminanti a livello semantico. I tratti non distintivi invece, anche quando non sono usati correttamente, consentono ugualmente di capire il significato, come nel caso di un parlante non nativo di cui avvertiamo l'accento straniero.

Tuttavia, la padronanza sovrasegmentale che si acquisisce e si automatizza in L1, è determinante per comprendere ed esprimere emozioni, stati d'animo e intenzioni in base ad un determinato contesto socioculturale ed è più incisiva dell'esattezza grammaticale per comunicare efficacemente anche in LS/L2. Molti stranieri, in una iniziale fase di interlingua, nella produzione in italiano L2, non si esprimono correttamente; per lo più utilizzano i verbi all'infinito, saltano gli ausiliari per esprimere un'azione al passato prossimo e così via; riescono nondimeno a farsi comprendere dai nativi raggiungendo gli scopi comunicativi prefissati.

Ciò dimostra che, come afferma Nofri (2009: 11), «esattezza grammaticale e adeguatezza comunicativa, non solo non coincidono ma rispondono a criteri di valutazione diversi, l'uno di tipo formale e l'altro di natura pragmatica».

I tratti sovrasegmentali, unitamente ai gesti e ai movimenti, accompagnano gli enunciati «in qualsiasi dominio d'azione, ambito sociale e contesto culturale: dal bar dove gli amici parlano informalmente di sport alla cerimonia elegante dove il linguaggio è molto sorvegliato e attento al lessico e al registro» (17).

Il teatro attenziona gli aspetti fonetici, la corretta pronuncia e fa esercitare gli apprendenti anche nella distribuzione corretta dei tratti non distintivi, focalizzandosi sulle pause, sull'intonazione, sulle disposizioni significative.

I tratti prosodici, come abbiamo avuto modo di chiarire analizzando il sistema verbale, contribuiscono, unitamente agli altri elementi di contesto, a far cogliere gli scopi impliciti sottesi molte volte al significato letterale delle parole.

Per riconoscere, comprendere e utilizzare le risorse prosodiche e focalizzarsi su elementi extralinguistici, paraverbali e non verbali, gli apprendenti devono essere coinvolti in attività pratiche che non siano una formale riflessione.

Le tecniche della drammatizzazione, oltre alla spinta motivazionale, stimolano l'attivazione di abilità orali che richiedono, proprio per la tipologia testuale e intersemiotica del teatro, una intensa concentrazione su aspetti fonologici e prosodici attraverso i quali veicolare connotazioni semantiche.

L'obiettivo è arrivare ad una maggiore naturalezza possibile anche tramite una comparazione contrastiva tra i meccanismi della L1 e quelli della L2: volume della voce, modulazione, velocità, ritmo, intonazione.

C'è da dire che molto spesso ci si adagia su abitudini scorrette anche nella lingua madre, storpiata da varietà dialettali e deformazioni di ogni genere di cui nemmeno ci si accorge più.

Ciò accade perché, come possiamo leggere in una straordinaria resa metaforica di Stanislavskij (1997: 334-336):

Noi non sentiamo più la nostra lingua. Non sentiamo le frasi, le sillabe e le consonanti e le deformiamo facilmente. Invece di *na*, per esempio, pronunciamo (g)*na*, invece di *ss* diciamo *sc(e)*, e così via. E metteteci la pronuncia nasale, gutturale o blesa, le vocali chiuse o aperte: e così via. Una parola con dei suoni falsi mi sembra ora come un uomo con l'orecchio al posto della bocca o gli occhi al posto degli orecchi o un dito al posto del naso. Una parola biascicata all'inizio sembra un uomo con la testa schiacciata. Se

le si mangia la fine, sembra uno storpio. Se si mangiano delle lettere o delle sillabe, è come se si cavasse un dente o un occhio a qualcuno. Le parole che in una pronuncia flemmatica o disordinata si fondono in una massa informe, mi ricordano le mosche nel miele, il fango o la nebbia in cui tutto diventa confuso. Una dizione aritmica, in cui la frase comincia lentamente per prendere improvvisamente velocità e concludersi con una fuga, mi ricorda un ubriaco, e una dizione, in cui si mangino le parole, mi fa pensare al ballo di san Vito. Avete mai letto dei giornali di cattiva stampa, dove ci sono continuamente parole omesse, lettere rovesciate e righe saltate? [...]. Ma per quanto sia difficile decifrare un libro mal stampato o una lettera con una calligrafia impossibile, alla fine ne venite a capo. Libro, giornale o lettera restano sempre a vostra disposizione. Ma come si può fare a teatro quando l'attore, come un libro mal stampato, si mangia parole o frasi che possono magari avere un significato fondamentale o decisivo nello svolgimento della commedia? Pronunciata la battuta non si può tornare indietro. [...]. Una cattiva dizione crea un malinteso dietro l'altro, e si finisce per confondere il senso, il contenuto e perfino l'intreccio della commedia. [...]. Ogni suono che costituisce una parola ha un'anima, una natura e un contenuto che chi parla deve sentire. Se una parola non aderisce alla vita, se si pronuncia formalmente, meccanicamente, senza interesse e animazione, assomiglia a un cadavere che non ha più polso. [...]. Se l'uomo non sente l'anima del suono, non sentirà neanche quella della parola, della frase e del pensiero.

Se tutto questo vale per il madrelingua, diventa fondamentale per chi si appresta ad imparare una lingua non nativa e deve acquisirne i suoni in maniera corretta per poterne esplicitare tutta la valenza semantica; associare i suoni al loro significato praticandoli in contesti autentici o simulati, col supporto di altri codici espressivi, oltre a stimolare la motivazione, consente una memorizzazione più celere e duratura; anche il coinvolgimento emozionale permette la creazione di senso mentre si utilizzano nuove parole e nuove strutture che così verranno acquisite a lungo termine.

Molto utili risultano le attività preliminari di *shadowing*¹⁹⁴ che, in maniera spontanea, portano all'acquisizione delle strutture prosodiche della L2. Possono essere ascoltati spezzoni di una messa in scena recitata da attori nativi o, nel caso di testi autoprodotti, in classi miste, possono fare da modello gli studenti nativi o gli insegnanti. Si può ricorrere ad attività di *role taking* e *role playing* o altri tipi di *performance* per riprodurre situazioni emotivamente contestualizzate dove si debbano manifestare determinati stati d'animo utilizzando la voce e la modulazione degli elementi prosodici associati a determinate sequenze verbali contestualizzate.

¹⁹⁴ Le tecniche di *shadowing* consistono nell'esposizione ad un *input* audio autentico di LS/L2 che deve essere riprodotto dall'apprendente concentrandosi sui tratti prosodici come ritmo, modulazione della voce e intonazione.

13.8 Il teatro favorisce l'uso autentico della LS/L2 sviluppando la competenza comunicativa a 360 gradi¹⁹⁵

Insegnare il sistema lingua fuori dal contesto non consente di realizzare atti linguistici come intesi dalla più recente linguistica.

Non occorre certo scomodare John Austin e altri teorici della linguistica pragmatica per accorgersi che tra il dire e il fare non c'è di mezzo il mare. Se l'esistenza di un rapporto di consequenzialità tra il dire e il fare è un concetto intuitivo, non risulta sempre agevole individuarne l'orientamento e lo scopo: non c'è dubbio che in ogni dire sia implicato un fare, ma il fare implicato da un medesimo dire varia secondo le circostanze, e a volte risulta opaco o sfaccettato o potenzialmente ingannevole, imponendo al ricevente una serie di inferenze contestuali per disambiguare le intenzioni effettive del mittente. Si sa del resto che il bello di un singolo enunciato o di un intero discorso può risiedere proprio nell'elegante e al tempo stesso stimolante allusione che richiede di scoprire i significati nascosti sotto il velo dei sottintesi. (Trifone, 2019: 12-13)

Una glottodidattica teatrale contestualizza sempre la lingua; l'allievo non studia regole per analizzare il sistema astratto ma deve piuttosto saperne usare tutti gli elementi durante le attività: rispetto alla didattica trasmissiva non si parla della lingua ma si parla la lingua. Le lezioni frontali sono invece caratterizzate da flussi interazionali asimmetrici dovuti al fatto che l'insegnante monopolizza un'altissima percentuale del tempo. A tal proposito, Bosc e Minuz¹⁹⁶ (2012: 96, 98) osservano:

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

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

¹⁹⁵ Si veda Milici (2019).

¹⁹⁶ Le autrici, nell'articolo citato, riportano esempi tratti da una ricerca riguardante gli stranieri frequentanti le scuole secondarie di primo e di secondo grado in Italia, nell'ambito del Progetto LIFOP. Per maggiori approfondimenti, si veda LIFOP (2011).

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

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

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

La glottodidattica teatrale promuove opportunità di autenticità comunicativa in tutte le fasi delle varie unità: quando si utilizza la LS/L2 per portare a termine un compito specifico, come ad esempio creare un copione, ciascuno deve interagire non certo per praticare strutture e funzioni in maniera artificiosa ma per degli scopi ben precisi, per far valere le proprie idee, per apportare un contributo personale. Il vantaggio maggiore è dato dal fatto che il lavoro di produzione offre non solo l'occasione di comunicare in LS/L2 in maniera autentica ma ne determina il bisogno imprescindibile dovuto al fatto che si è chiamati in causa per esprimere opinioni personali e giustificarle.

L'interazione col gruppo è legata a bisogni concreti e si compie attraverso atti linguistici finalizzati a produrre effetti. Si attua in sostanza il passaggio dalla forma al contenuto; insomma si ha quell'interesse a comunicare che sembra essere assente durante molti esercizi tradizionali quando gli alunni – specie i più giovani che non hanno una motivazione intrinseca – si affrettano ad espletare il compito per poi potersi dedicare ad attività comunicative “reali”, magari abbandonando la LS/L2 e tornando alla lingua madre.

La glottodidattica teatrale favorisce altresì la consapevolezza della complessità segnica promuovendo la necessaria competenza semiotica sottesa ad una comunicazione efficace. Nofri (13) afferma:

L'atto linguistico in quanto atto comunicativo è un atto semiotico complesso basato sull'interazione di diversi codici segnici: linguistico, paralinguistico (aspetti sovrasegmentali e intonativi), cinesico (mimica e gestualità), prossemica (postura e posizione spaziale) e così via. L'efficacia comunicativa dipende dalla capacità di combinare questi codici in modo appropriato.

E sempre Nofri (14-15), trattando il valore pragmatico nel comunicare, osserva:

Uno studio fondamentale di P.F. Grice (1957) suggerisce di distinguere tra un *significato convenzionale* e un *significato situazionale* intendendosi quest'ultimo come una funzione della finalità pragmatica, dell'effetto che si ha in vista producendo l'enunciato oppure come un ulteriore scopo comunicativo implicito. [...] L'idea principale è che la comunicazione influenzi il comportamento e che ogni comunicazione abbia per questa ragione sia un aspetto di informazione rispetto al *contenuto* sia un aspetto di informazione rispetto alla relazione. Il secondo classificherebbe il primo e si presenterebbe quindi come meta comunicazione, comunicazione sulla comunicazione. [...] ma se è il contesto che ci permette di orientarci in questa fitta trama di scopi manifesti ed impliciti della comunicazione, i primi e più immediati elementi del contesto situazionale nel quale avviene lo scambio sono gli elementi paraverbali e paralinguistici a cui si aggiungono quelli relativi al contesto linguistico ed extralinguistico.

Facendo teatro si sviluppa quella competenza semiotica in LS/L2 che consente di comprendere i significati espressi dai vari codici segnici e che è oramai automatizzata nei parlanti nativi proprio perché fa parte di tutte le interazioni quotidiane.

La pluralità di codici prevista dalle tecniche teatrali agisce sull'attivazione plurisensoriale favorendo l'accesso cognitivo tramite diversi canali e interconnettendo in maniera interdisciplinare saperi diversi.

Esprimersi in contesti molto creativi, utilizzando il termine adeguato, oppure, al contrario, quello ambiguo o polisemico, non adatto stilisticamente al contesto, proprio per creare contrasto e tensione drammatica e farlo funzionare emotivamente, è un'incredibile palestra di interazione partecipata, allargata a tutti i domini esplorati che permette di arricchire il lessico.

Le connotazioni ampliano la consapevolezza semantica e avvicinano sempre più l'apprendente alla LS/L2, sentita come propria, funzionale ad esprimere sé stessi, le proprie

emozioni ed esperienze, a raccontare il proprio vissuto e a poter prendere parte attiva alle discussioni su svariati argomenti.

Lo *script* teatrale aiuta notevolmente nell'apprendimento.¹⁹⁷ Si tratta di un percorso alternativo ai testi tradizionali, a favore dell'acquisizione di una competenza comunicativa a 360 gradi che presuppone un insieme di scioltezza, fluidità, correttezza ed efficacia e che non si può ottenere col solo materiale didattico strutturato né con isolate esperienze di drammatizzazione in classe. Come dice la Cangia,¹⁹⁸ «Il teatro è discorso diretto, c'è una sequenza di messaggi che va nell'ordine giusto e le funzioni comunicative vengono praticate».

Per curare tutti gli aspetti socioculturali e pragmatici, calarsi nei panni di un personaggio risulta estremamente vantaggioso. Innanzitutto, partire dall'analisi caratteriale e tipologica permette di spaziare tra le diverse modalità espressive e tra i vari registri, a seconda della condizione sociale e/o culturale del personaggio stesso.

Anche il lavoro sui testi, siano essi originali oppure pre-testi, stralci di copioni, testi facilitati o appositamente creati, diventa importantissimo per l'arricchimento linguistico perché forme e contenuti vengono rielaborati per l'eventuale messa in scena o comunque per la drammatizzazione in classe e supportati da risorse strumentali come immagini, video, mimica, suoni, musica, canzoni.

Parlando di teatro musicale, ad esempio, la Cangia lo considera la forma più completa e totalmente olistica. L'utilizzo di quasi tutti i codici espressivi, oltre a stimolare enormemente la motivazione, fornisce un ricchissimo *input* linguistico e situazionale nel quale immergersi fingendosi personaggio altro da sé e quindi più disinibito nella produzione in lingua.

Pronunciare le battute presuppone la comprensione non solo del senso ma anche dello stato d'animo, del sentimento che si deve rendere durante l'interpretazione.

Anche in fase di preparazione, è richiesta una lettura espressiva delle parti ma, allo stesso tempo corretta e fluida nella pronuncia.

¹⁹⁷ Si veda Cangia: *Il teatro musicale per insegnare e apprendere una lingua "altra"*, disponibile in <https://www.youtube.com/watch?v=Ez8Nvy1o13c> [ultima ricerca: 23/08/2018].

¹⁹⁸ Disponibile in <https://www.youtube.com/watch?v=Ez8Nvy1o13c>, 2'41 [ultima ricerca: 23/08/2018].

13.9 Il teatro favorisce le relazioni, la cooperazione e l'educazione interculturale

Contrariamente a quanto si potrebbe credere, gli elementi non verbali non sono universali – anche se sono stati spesso definiti così – nel senso che possono veicolare messaggi differenti a seconda della comunità parlante. Pertanto, capita che le conseguenze negative sull'efficacia comunicativa derivino non da devianze grammaticali, bensì socioculturali.

Insegnare una lingua considerando i fattori socioculturali che entrano in gioco significa focalizzarsi non solo sui contenuti ma anche sulle relazioni.

I tanti stimoli provenienti dalla società odierna influenzano lo sviluppo cognitivo e relazionale degli alunni e ci pongono di fronte ad una situazione di complessità e di eterogeneità che richiede una nuova creatività professionale che sappia tener conto del contesto specifico per costruire percorsi di insegnamento-apprendimento efficaci.

L'interazione tra docente e allievi e tra pari, nell'ambiente di apprendimento in cui si attivano tecniche teatrali, diventa uno spazio di scambio dove tutti si mettono in gioco imparando l'uno dall'altro e vivendo le esperienze dall'interno in maniera creativa.

Abbiamo sottolineato come la scelta di metodologie cooperative e di un sillabo orientato su compiti di realtà ponga il discente al centro del processo di insegnamento-apprendimento; ciò influisce molto positivamente sull'abbattimento dei freni inibitori perché elimina il rapporto gerarchico tra insegnante e alunni, a causa del quale spesso il primo è percepito come giudicante, in quanto osservatore esterno.

Il rapporto paritario che si instaura attraverso la cooperazione serve a sviluppare quel senso di fiducia che porta gli apprendenti a vedere il docente come un facilitatore, una figura di accompagnamento, anche nei momenti di riflessione guidata sulla lingua.

Fare teatro comporta per forza di cose un lavoro di squadra: l'attore non va per conto proprio ed è per questo che molti esercizi di *training* attoriale servono ad instaurare un rapporto di fiducia con gli altri attori, a trovare una sintonia, a muoversi all'unisono.

Possiamo quindi affermare che le tecniche teatrali applicate alla glottodidattica, promuovono la collaborazione, aiutano a relazionarsi in maniera positiva, ad apprendere interagendo in maniera dinamica.

Ciascuno può muoversi in un ambiente di apprendimento che favorisce la proiezione del sé ma sempre in rapporto con gli altri.

Secondo Weick (1997), il processo del *sensemaking*, ossia della costruzione di senso, fa sì che le persone costruiscano mappe cognitive dell'ambiente in cui si trovano a

vivere e operare. Ciò accade in tutte le strutture organizzative , ma, a maggior ragione, in contesti multiculturali dove gli apprendenti stranieri devono costruirsi una nuova forma identitaria e consolidare il senso di appartenenza alla comunità ospite; i rapporti interpersonali e le influenze reciproche diventano fondamentali perché ciascuno attribuisce un senso e un valore alle proprie azioni e ai propri comportamenti, soprattutto tenendo conto di come questi vengono accolti e riconosciuti nell'ambiente di riferimento; si dà un significato alle proprie esperienze riandando con la memoria agli eventi passati che hanno contribuito a consolidare i nostri schemi mentali tramite i quali interpretiamo la realtà, ma anche relazionandosi con gli altri, influenzandosi reciprocamente, parlando, scambiandosi idee ed opinioni.

Pertanto è fondamentale condividere: durante i laboratori di glottodidattica teatrale tutti hanno uno scopo comune, un risultato finale da raggiungere e per il quale lavorare assieme; ciò innesca dinamiche di sostegno reciproco, assunzione di responsabilità dal lato dell'apprendente, interdipendenza positiva ma anche distribuzione dei compiti in base alle proprie potenzialità; le risorse che ciascuno mette a disposizione del gruppo, seppur differenziate, sono convogliate verso un obiettivo comune. Conoscere e condividere lo stesso obiettivo mantiene alta la concentrazione e l'attenzione verso le attività, impegnando l'intero gruppo. La voglia di arrivare a buoni risultati stimola la motivazione ad andare avanti e, a loro volta, i risultati ottenuti, contribuiscono ad aumentare il senso di autoefficacia e l'autostima.

Dalla condivisione di compiti e obiettivi e dalla partecipazione di tutti è facile passare al legame tra le persone, alla socializzazione e alla convivenza democratica, trovando sottesi valori comuni pur nella diversità di espressioni e comportamenti.

Oggi sembra più che mai difficile attivare strategie di cooperazione persino nel luogo inclusivo per eccellenza, cioè la scuola. Questo perché la società è dominata dalle logiche di competizione del mercato, del "potere a somma zero", per cui il successo altrui diventa minaccia per il successo personale e si tende ad allontanare o ad ostacolare chiunque possa concorrere.

Il modello cooperativo che sottende le pratiche teatrali in didattica, si basa invece sul "potere a somma variabile" per cui la riuscita di uno è il successo di tutto il gruppo. Ne consegue, come afferma Luisi (2011a: 2):

Dal potenziamento delle risorse individuali di ciascuno possiamo trarre vantaggi tutti perchè diventiamo tutti più capaci. [...]. Le organizzazioni che scelgono la via della collaborazione ne fanno un valore pervasivo, una variabile trasversale a tutti i settori e tutti i livelli. Esse tendono a porre attenzione a tutte le forze in campo nel momento in cui costruiscono l'insieme delle relazioni che ne strutturano l'identità. Queste organizzazioni non sono ossessionate dall'idea di ordine come inibizione del disordine. Il disordine, anche conseguente agli apporti originali individuali, è elemento positivo che può essere opportunamente utilizzato e valorizzato per la creazione di un nuovo ordine. L'ordine è statico e non favorisce innovazione e cambiamento, reprime l'espressione delle individualità e, quindi, delle differenze. Ma è anche di respiro corto; non resiste alla distanza, è destinato a finire. Per quanto dispersivo, il disordine è l'embrione dell'organizzazione basata sulle differenze e sulle complessità crescenti. [...]. Un'organizzazione scolastica basata sulla collaborazione valorizza il *disordine*: non elimina le differenze, le valorizza; non cerca l'uniformità dei bisogni, ma li integra; [...] la collaborazione permette di costruire un'identità collettiva che, facendo salvi i bisogni di appartenenza, di ordine e di equilibrio, consente a tutti i suoi membri di rimanere diversi e conservare la loro identità individuale.

La guida del docente garantisce comunque la definizione dei compiti, l'assegnazione dei ruoli, il rispetto dei turni, l'ascolto attivo tra i membri del gruppo di lavoro; favorendo il rapporto empatico, anche i comportamenti si muovono verso l'inclusione, il confronto costruttivo, il rispetto reciproco.

Tale condizione è ideale per un clima di convivenza democratica all'interno del quale le differenze assurgono a risorse messe a disposizione per un'educazione interculturale "animata" da attività piacevoli, attrattive ed entusiasmanti come quelle teatrali.

Ci dice Milan (2008: 9):

Ritengo che l'interculturalità sia la prospettiva autenticamente alternativa e innovativa ai contesti odierni, e che al riguardo sia necessario e urgente ridare un'anima alla nostra convivenza: la parola d'ordine "animazione", strettamente connessa a quella di "educazione", assume estrema importanza come metodologia di riferimento imprescindibile e saldamente radicata a una visione dialogico-partecipativa delle relazioni interpersonali e interculturali.[...] Musica, teatro, attività sportive e artistiche, sollecitazioni culturali[...] possono essere quei "contenuti" dell'animazione che fungono da attrazione, da poli di interessi interculturali capaci di incrementare la partecipazione dei cittadini, la loro conoscenza reciproca e, naturalmente, la costruzione di relazioni positive attraverso le quali si attua la feconda dinamica di integrazione-interazione tra esponenti di culture diverse.

E attraverso questa "animazione" è più facile raggiungere obiettivi interculturali, proprio perchè ci si abitua all'exotopia, cioè ad individuare e valorizzare le diversità. Specifica meglio Caon (2008: XXI-XXII):

Proprio l'exotopia è un obiettivo particolarmente importante perché, se il docente riesce a costruire dei compiti che prevedano interdipendenza positiva e si basino sulla differenza (per esempio quella linguistica), diventa “naturale” concepire la diversità come un valore aggiunto e riconoscere negli altri le qualità che “necessariamente” ci permettono di ottenere anche il nostro successo.

Sebbene nel piccolo gruppo-classe, le differenze tra le “grandi culture” vadano assottigliandosi, attivare strategie che realizzino un vero e proprio scambio interculturale rimane comunque un compito arduo per il docente di italiano L2.

Ciò accade perché, se da un lato gli insegnanti italiani madrelingua conoscono bene la C1, cioè quella in cui sono cresciuti e che l'allievo immigrato sperimenta ogni giorno perché vi è immerso, dall'altro lato risultano totalmente sconosciuti i modelli delle culture altre, appartenenti ai vari Paesi di provenienza degli alunni stranieri.

Come si possono allora avvicinare gli alunni italofoeni presenti in classe a queste culture altre per favorire quella bidirezionalità che l'educazione interculturale richiede?

O come si può trovare un *trait d'union* tra le diverse nazionalità in classi con solo apprendenti stranieri?

Il teatro può aiutare, sebbene non risolva una problematica per la quale c'è ancora tanta strada da fare anche in termini di programmazione curricolare.

In classi multilingue è auspicabile scegliere contenuti interculturali, adeguati a tutti gli interlocutori, partendo magari da testi letterari o popolari dei Paesi di origine degli alunni stranieri per sollecitare la curiosità verso le culture altre e discostarsi dall'etnocentrismo delle discipline, tipico delle scuole occidentali.

A tal fine possono essere ricercati o creati oggetti scenici *ad hoc*, attingere alla L1 degli apprendenti non nativi per integrare il copione con detti, filastrocche, storie della tradizione popolare dei loro Paesi di origine; per la messa in scena, ricorrendo a trucchi e costumi, luci e scenografie, si possono ricreare luoghi di quei Paesi, siano essi contemporanei o risalenti ad epoche passate per ripercorrerne la storia.

Ci si può altresì tuffare in mondi di fantasia appartenenti a diverse tradizioni.

Insomma, specialmente nel caso del *theatre*, tanto il lavoro propedeutico di preparazione scenica – analisi, adattamento, riscrittura o creazione del testo, allestimento e coreografie – quanto la *performance* finale, facilitano l'esplicitazione degli impliciti culturali sfruttando al massimo la ricchezza dell'interazione drammatica e il rimando all'utilizzo di altri codici in fase di *performance*.

La Cangià afferma (1998: 226):

Fare teatro è apprendistato sociale perché si lavora in modo cooperativo. Sul versante del semiotico, il fare teatro, unendo alle parole le espressioni del viso, i gesti, gli oggetti e facendo accadere il tutto in un contesto strutturato e identificabile diventa, dal punto di vista sociale, un apprendistato di modelli culturali stranieri.

Oltre alle informazioni sulle diverse tradizioni, facilmente rintracciabili in testi di vario tipo da proporre in classe per poi procedere ad un'analisi comparativa, è indispensabile capire le culture altre in situazione, confrontare i diversi stili comunicativi.

Secondo Lo Duca (2008: 13-14):

Ad esempio, un lavoro sulla cinesica e sulla prossemica potrà prendere la forma di un confronto tra gli stili comunicativi più frequentati dagli italiani (eventualmente suddivisi in 'del Nord', 'del Sud', 'maschi', 'femmine', ecc.) e dagli stranieri rappresentati in classe. In questo caso gli strumenti di lavoro potranno essere la scheda di autoosservazione, con la quale il docente guiderà tutti gli allievi alla scoperta dei propri comportamenti; la scheda di etero-osservazione, con la quale il docente tenterà di sollecitare una presa di coscienza ed una riflessione sui comportamenti altrui, inducendo sia gli italiani sia gli stranieri ad esplicitare le proprie osservazioni al riguardo; infine, attraverso la predisposizione e la somministrazione esterna (a genitori, parenti, amici) di un questionario, gli allievi, divenuti già in parte consapevoli dei propri stili abituali, potranno tentare di definire, con opportune domande, i comportamenti più usuali – in fatto di gestione dello spazio, contatti tra i corpi ecc. - della comunità di appartenenza. Lo scopo di un lavoro di questo tipo dovrebbe essere quello di sviluppare la componente cognitiva, la componente sociale-comportamentale-affettiva, la componente che abbiamo detto 'teatrale': ne dovrebbe derivare una aumentata capacità di interpretare correttamente e di accettare senza disagio alcuni degli elementi culturali che contraddistinguono e differenziano le comunità umane, e che, se sconosciuti, potrebbero generare fraintendimenti e influenzare negativamente lo scambio.

13.10 Le tecniche teatrali favoriscono un approccio metodologico bilanciato

Le tecniche teatrali applicate alla glottodidattica assicurano la varietà necessaria ad evitare la monotonia della lezione tradizionale.

Gli alunni infatti sono continuamente stimolati grazie ad un ampio ventaglio di attività che rispondono alle diverse esigenze e ai ritmi di apprendimento individuali.

Abbiamo visto che non tutte le metodologie di glottodidattica teatrale pervadono l'intero percorso di insegnamento-apprendimento e che non tutte si basano esclusivamente sulla comunicazione non controllata.

Nell'auspicato apprendimento misto, destinato a diverse tipologie di apprendenti, specie se adulti migranti, c'è sempre una fase in cui è richiesto maggiore controllo da parte del docente che interviene per correggere eventuali errori: si guarda all'accuratezza e si propongono esercizi per assicurare un apprendimento corretto degli *items* linguistici; tuttavia non si devono mai protrarre queste attività per lungo tempo altrimenti esse si riducono a meccanicismi sterili e demotivanti.

Harmer (1983: 33) afferma:

Human beings are thinking people who, hopefully, can rationalize, and it seems sensible to give them an opportunity to use their reasoning powers when learning new language in the unnatural situation of the classroom. We should, in other words, allow them to 'create' language on the basis of rules we introduce them to [...].

Per questo, nel *continuum* comunicativo, le attività controllate e semicontrollate – vincolate cioè alla presentazione, all'esercitazione e alla pratica di specifici *items* – devono successivamente lasciare posto alla produzione libera durante la quale questi *items* vanno riutilizzati in combinazione con quanto già acquisito, attingendo cioè a tutto il bagaglio posseduto per un uso spontaneo della L2, non solo oralmente ma anche in testi scritti.

Le tecniche teatrali si adattano perfettamente a queste necessità e favoriscono un approccio metodologico bilanciato. I vantaggi riguardano tutti i livelli di competenza previsti dal *QCER* e si offrono opportunità comunicative persino agli apprendenti che hanno un lessico poco nutrito e scarsa conoscenza di strutture morfosintattiche nella nuova lingua. Per chi è a livelli iniziali, spesso inferiori ad A1, lavorare sui pochi elementi noti consente di superare l'ansia e la frustrazione che spesso deriva dalla mancanza di progressa *literacy* in L2; inoltre, il ricorso a mimica, gestualità e a tutti i codici non verbali, supporta e integra l'interazione.

Questo sfruttamento del minimo linguistico a favore del massimo impiego in usi concreti, rappresenta un punto di forza non indifferente, specialmente in confronto alla didattica trasmissiva che si basa sulla quantità e considera prerequisito indispensabile memorizzare tante parole – comprese liste interminabili di verbi – che spesso rimangono immagazzinate senza mai la possibilità di essere sperimentate nel discorso.

Nell'ambito della glottodidattica teatrale, invece, il coinvolgimento emotivo e il carattere ludico rendono più leggeri i momenti di maggiore impegno cognitivo, mentre lo

spazio dedicato alla riflessione linguistica riesce a dissipare eventuali dubbi di natura formale.

Al giorno d'oggi, molti docenti di lingue sperimentano attività glottoteatrali, procedendo verso sempre maggiori livelli di autonomia e responsabilità, a partire dalla drammatizzazione, passando per vari tipi di dialogo simulato fino all'improvvisazione.

La drammatizzazione è basata sulla memorizzazione e la recitazione di un copione fisso e predefinito senza che venga quindi investito l'allievo di alcuna responsabilità nella creazione di ruoli e trame. D'altro canto, il dover seguire battute rigidamente confezionate può anche essere rassicurante per i discenti più timidi; comunque, anche quando il copione viene semplicemente letto invece che rappresentato, ci si focalizza sugli aspetti prosodici, fonologici e su quanto contribuisce a rendere più espressiva ed efficace l'interpretazione.

Ci sono poi varie tipologie di giochi di ruolo che simulano situazioni comunicative legate ad *input* specifici (Mian, 2013; Serafini, Zanardi, 2014).

I giochi di ruolo sono largamente utilizzati da decenni in glottodidattica, perché, come abbiamo già detto, sono adattabili anche a livelli iniziali di competenza. Possono essere svolti in coppia o in gruppo e variano secondo la maggiore o minore autonomia rispetto alle indicazioni date.

Il *role-taking* è molto vincolante in quanto quasi tutti gli elementi sono predefiniti, di conseguenza la creatività e la responsabilità richieste al discente sono minori.

A livello intermedio si può situare il *role-making* dove, accanto ad alcune indicazioni da seguire, il resto è demandato all'autonomia espressiva e creativa.

Il *role-playing* è invece condotto quasi interamente dagli apprendenti, non solo per quanto riguarda la recitazione ma anche per la stesura del testo. Tuttavia, il docente dà lo spunto relativo alle strutture da utilizzare anche se esse si inseriscono poi in comunicazioni che integrano tutti gli altri elementi linguistici facenti parte del bagaglio comunicativo acquisito.

Oltre il *role-playing*, si colloca solo l'improvvisazione che non prevede alcun vincolo ed è totalmente estemporanea.

Le tecniche teatrali rispondono quindi a quanto raccomandato dall'approccio comunicativo orientato all'azione che oggi guida l'educazione linguistica a livello internazionale. Si interpretano ruoli e si agisce in una situazione di contesto che richiede

competenze pragmatiche e interculturali oltre che specificatamente linguistiche. Anche in presenza di strutture e lessico specifici, i discenti sono chiamati a rielaborarli in maniera personale ed attiva. Inoltre, laddove gli alunni provvedono agli adattamenti per l'eventuale messa in scena o alla produzione del copione, le opportunità di sviluppare le abilità di letto-scrittura aumentano considerevolmente.

13.11 Aspetti docimologici del glottoteatro tra progettazione dei percorsi e certificazione delle competenze

Da sempre il momento valutativo ha costituito la spina nel fianco per molti docenti.

Valutare, di per sé, è un'operazione estremamente complessa che presuppone alti livelli di professionalità e competenza.

Valutare gli apprendimenti significa valutare contestualmente la bontà dell'offerta formativa, dell'azione didattica, delle strategie messe in atto e degli strumenti utilizzati; significa altresì prendere in considerazione le infinite variabili che intervengono nel processo di insegnamento-apprendimento e le modalità attraverso le quali ogni discente, in quanto persona unica, risponde a determinati stimoli in termini di motivazione, atteggiamento, ecc.

Risulta chiaro, quindi, quanto sia arduo garantire l'oggettività e l'adeguamento a formule standardizzate nel rispetto dei parametri europei e, allo stesso tempo, salvaguardare la soggettività e la spontaneità creativa; altrettanto arduo risulta mettere a punto strumenti adatti a certificare in maniera univoca i traguardi di competenza.

Non c'è dubbio che una didattica enattiva di stampo costruttivista, volta all'acquisizione di competenze comunicative spendibili, debba riuscire a conciliare le due esigenze, orientandosi verso una valutazione regolativa e proattiva; il monitoraggio continuo dovrebbe portare a sperimentare nuove vie quando quelle tradizionali non funzionano più ma dovrebbe anche permettere agli apprendenti di capire se e dove sbagliano, di auto-correggersi, di toccare con mano i loro progressi, di operare un distinguo tra ciò che sono e ciò che producono affinché una o più *performances* negative non incidano in maniera irrimediabile sulla propria autostima, non creino demotivazione e non producano quell'effetto forbice che lascia i più deboli sempre ai margini.

Il Glottodrama, ad esempio, riserva un notevole spazio all'autovalutazione

[...] attraverso un percorso metacognitivo che aiuta lo studente durante l'apprendimento ad essere consapevole ed a saper sfruttare esperienze cognitive e personali nel processo di apprendimento, a identificare problemi e ipotizzare soluzioni possibili, a pianificare bisogni e a selezionare strategie per eseguire un compito. In questo modo l'apprendente diventa «attore» in un processo d'apprendimento che va oltre l'ambito scolastico e che continuerà per tutto l'arco della vita. (Nofri et al., 2014: 31)

Diversamente da altri metodi utilizzati in glottodidattica teatrale, dove il monitoraggio finale è più che altro qualitativo, il Glottodrama contempla anche il piano quantitativo.

Durante la sperimentazione, il confronto è stato condotto in parallelo con classi di controllo che non utilizzavano il metodo Glottodrama.¹⁹⁹ Ci si è serviti dei test linguistici per l'italiano L2 elaborati dall'Università per stranieri di Siena per il superamento degli esami CILS nonché di quelli elaborati dall'Università per stranieri di Perugia per il superamento degli esami CELI.²⁰⁰

Oltre ai test linguistici sono stati creati materiali atti a verificare l'efficacia comunicativa durante interazioni tra pari, per lo più brevi drammatizzazioni, giochi di ruolo o simulazioni che consentissero di cogliere, attraverso comportamenti osservabili, quella padronanza pragmatica e socioculturale che si manifesta nell'uso appropriato dei numerosi elementi paralinguistici e non verbali rientranti nella competenza comunicativa globale.

Il *QCER* insiste sulle competenze plurilingui e pluriculturali per formare cittadini europei e suggerisce contenuti, nozioni e funzioni da sviluppare; allo stesso tempo vengono caldeggiati sillabi basati su compiti di realtà che conducano ai traguardi prefissati.

Certamente la valutazione delle competenze²⁰¹ non può basarsi su prassi classificatorie ma deve privilegiare l'aspetto formativo favorendo la crescita e promuovendo un dialogo al fine di ridurre l'isolamento, l'individualismo ma anche la competitività per trovare nella collaborazione e nel lavoro di gruppo gli strumenti necessari a superare incertezze e difficoltà.

Risulta allora fondamentale attenzionare gli strumenti da mettere in campo.

¹⁹⁹ Si veda il capitolo dodicesimo, paragrafo 12.1.

²⁰⁰ Per informazioni più dettagliate si rimanda agli indirizzi https://cils.unistrasi.it/98/Gli_esami_CILS.htm e <https://www.unistrapg.it/node457/> [ultima ricerca: 31/10/2018].

²⁰¹ Per un approfondimento sulla didattica per competenze si veda Cerini (2010) e Petracca, (2003, 2011a, 2011b, 2015).

Innanzitutto, bisogna capire la differenza terminologica tra misurare, valutare – a livello sommativo e formativo – e certificare.

Misurare significa rilevare dati da trattare anche a livello statistico in termini di frequenza, media, distribuzione, confronto; si possono utilizzare strumenti di verifica quali test, prove strutturate o semistrutturate, ecc.

Riguardo alla valutazione bisogna distinguerne diverse tipologie: la valutazione sommativa valuta gli esiti di apprendimento e le prestazioni alla fine di un percorso e attiene al profitto sulla base dei prodotti; la valutazione formativa attiene invece al processo e conferisce un valore al di là della cosa per spiegare il come e il perché, per interpretare i dati, dare un giudizio ed elaborare un profilo di sintesi (Cerini, 2010).

Soffermarsi sulla valutazione formativa vuol dire dar conto pienamente di quanto e come il percorso abbia arricchito la personalità di chi apprende una lingua nuova, a maggior ragione se si tratta di migranti impegnati a costruire un'identità personale in rapporto al mondo circostante ed a rafforzare l'autostima scaturita dalla consapevolezza dell'aver imparato a “fare”, dell'aver interiorizzato regole e comportamenti per integrarsi attivamente nella comunità ospitante.

Considerando che anche il prodotto finale è condizionato da una serie di fattori, bisogna partire da una ricognizione dei bisogni e da una traduzione di questi bisogni in una progettualità pedagogica dinamica che di volta in volta investa in ciò che risulta efficace ed elimini le criticità. Per questo è opportuno attenzionare, *in itinere*, l'impegno e il valore aggiunto, guardando agli esiti in rapporto alle capacità e ai mezzi.

La circolarità della valutazione sta quindi nel regolare la progettazione delle attività didattiche a seconda dei bisogni contingenti. Tale proattività lascia aperta la strada per modifiche, aggiustamenti e correzioni delle tante variabili che entrano in gioco.

È pur vero, però, che le politiche europee sui sistemi educativi continuano a sottolineare l'importanza di certificare le competenze secondo standard univoci perchè il mondo esterno alla scuola deve avere parametri di riferimento utili a conoscere il reale grado di preparazione e gli esiti effettivi che un percorso di studio è chiamato a garantire.

La certificazione finale delle competenze deve attestare la posizione raggiunta rispetto a livelli rapportati a traguardi predefiniti.

Le competenze, in quanto tali, non possono tuttavia essere misurate con prove strutturate o semistrutturate né con verifiche orali bensì attraverso una “valutazione

autentica” che deve costituire l’alternativa alle prove oggettive utilizzate per i test standardizzati.

Abbiamo visto che per verificare l’acquisizione di competenze è necessario chiedere agli alunni prestazioni che li vedano impegnati nella risoluzione di situazioni problematiche quanto più possibile vicine alla vita reale. I docenti debbono quindi saper porre in essere:

- -compiti di realtà nei quali gli alunni vengano posti di fronte a situazioni dapprima semplici e note e gradualmente sempre più complesse e meno note
- -osservazioni sistematiche e protocolli osservativi
- -autobiografia cognitiva, invitando gli alunni a narrare come hanno fatto a risolvere quella data situazione problematica.

Quanto sopra accennato sugli aspetti docimologici, apre un’ulteriore problematica riferita all’educazione plurilinguistica e multiculturale, legata ai test oggi disponibili per certificare i livelli riferiti ai descrittori del *QCER*.

In realtà, tali strumenti di *testing* non sono propriamente tarati sulla valutazione di traguardi di competenza comunicativa globale né tantomeno possono essere definiti *task-based*. Si riesce a verificare soltanto la competenza linguistica, ovvero ciò che “si sa” della lingua senza dar conto di ciò che invece “si fa” con la lingua. Risulta impossibile valutare la capacità d’uso di tutto il non verbale che entra a pieno diritto nella competenza comunicativa globale tanto raccomandata dalle politiche educative odierne.

In linea con i descrittori di competenza, andrebbero allora individuati strumenti di verifica comunicativa e di valutazione della prestazione performativa in LS/L2, peculiare della glottodidattica teatrale.

Ciò giustifica l’analisi di tali prassi didattiche in prospettiva di efficacia pedagogica e di ricerca valutativa.

CAPITOLO QUATTORDICESIMO

14. Esperienze nazionali e internazionali di glottoteatro

14.1 Accordi istituzionali a favore del teatro nell'educazione in Italia

Il teatro ha conquistato sempre maggiore spazio nei Programmi scolastici italiani specialmente con le Riforme degli anni Ottanta che riconobbero l'importanza di un tale strumento educativo trasversale e interdisciplinare da inserire nei curricula o da sfruttare in progetti per ampliare l'offerta formativa delle scuole.

Il Ministero dell'Istruzione ha sancito il valore pedagogico del teatro: nel 1995, grazie ad AGITA,²⁰² si siglò un protocollo di intesa relativo all'educazione al teatro, tra il Ministero della Pubblica Istruzione, il Ministero per i Beni e le Attività culturali e l'ETI (Ente Teatrale Italiano). Nel 1997 fu firmato un protocollo di intesa per l'educazione alle discipline dello spettacolo tra la Presidenza del Consiglio dei Ministri, il Dipartimento dello Spettacolo, il Ministro della Pubblica Istruzione e il Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica.

Sara Faggiano (2010: 302-303) riporta quanto segue:

L'azione teatrale come recupero della teatralità come insieme di linguaggi espressivi e come applicazione didattica è stata alla base di una serie di iniziative dell'IRRE Piemonte condotte nell'arco di più di un decennio [...] che, nell'ambito del progetto Socrates, Comenius 3.1, Trans Europe Theatre, ha visto il coinvolgimento dell'Université Libre de Bruxelles, dell'Université de la Sorbonne Nouvelle Paris III, della University of Warwick, del Teatro dell'Angolo di Torino, del Théâtre La Montagne Magique di Bruxelles, e del Théâtre National de la Colline di Paris. Punto di riferimento del progetto è stato il Manifesto del teatro della scuola europea,

²⁰² Si riporta dal sito <https://www.agitateatro.it/chi-siamo/> [ultima ricerca: 08/01/2020]: AGITA è un'associazione costituita legalmente nel 1994, con l'obiettivo di promuovere la cultura teatrale-artistica nella Scuola e nel Sociale, di valorizzarne le espressioni richiamando l'attenzione collettiva – e non solo degli addetti ai lavori – verso un fenomeno diffuso nel nostro paese e di estremo interesse. L'acronimo originale si è perso per via, e i suoi aderenti oggi si riconoscono piuttosto nell'idea di vitalità e dinamismo che la parola suggerisce. Alcuni suoi soci ebbero un ruolo non secondario nella redazione del protocollo d'intesa siglato nel settembre del 1995 dal Ministero della Pubblica Istruzione, dal Ministero per i Beni e le Attività culturali e dall'ETI (Ente Teatrale Italiano): un documento che finalmente conferì dignità all'attività del teatro nella scuola, una realtà che, fino a quel momento, aveva vissuto in una sorta di clandestinità. Un nuovo protocollo d'intesa, stipulato nel dicembre 2006 fra i medesimi enti per il rilancio del teatro della scuola, è stato sottoscritto anche da AGITA, nel ruolo di consulente riconosciuto e qualificato. La manifestazione nazionale "Palcoscenico del teatro della scuola" ne è stato il risultato visibile, con le edizioni di Viterbo 2007 ed Assisi 2009. Agita è tra i firmatari del Protocollo d'intesa 2012/2015 "per la realizzazione di iniziative volte alla promozione e valorizzazione del linguaggio teatrale nelle scuole e per la realizzazione della Giornata Mondiale del teatro" (Miur, Mibac, Agiscuola, Fita, Uilt, Isicult).

compilato da Maria Pia Muscarello, discusso in tutti i suoi punti con i partners europei del progetto e da loro pienamente condiviso:

- Il teatro è cultura, libertà della cultura e cultura della libertà, gioco e fantasia, espressività e immaginazione.
- Il teatro è armonia di linguaggi, è disciplina, è scoperta di tutte le potenzialità umane.
- Il teatro si esprime attraverso la voce, il corpo, il gesto, il silenzio, le pause, i suoni, le luci, gli oggetti.
- Il teatro racconta storie, esprime sentimenti e sensazioni che comunica al pubblico.
- Il teatro è passione e passionalità ma anche controllo ed equilibrio.
- Il teatro apre nuove prospettive e punti di vista.
- Il teatro è gradevole, sgradevole, divertente, può sconvolgere ma anche consolare, fa pensare e solleva lo spirito.
- Il teatro è arte, grandi autori, opere immortali della cultura del mondo ma è anche drammatizzazione di piccole cose.
- Il teatro può essere eterno e universale ma anche consumarsi in un'esperienza di brevi momenti.
- Il teatro educa perché non è dogmatico, non impone regole ma la sua regola è quella di creare vari aspetti di armonia.
- Il teatro deve entrare nella scuola come cultura, come linguaggio, come possibilità creativa.
- Il teatro può fare parte dello studio della letteratura, ma va anche studiato in sé per le sue caratteristiche di veicolo di comunicazione.
- Il teatro nella scuola può essere uno strumento trasversale di collegamento tra le discipline.
- Il teatro nella scuola deve anche essere educazione dello spettatore consapevole.
- Comunque venga introdotto nella scuola non bisogna mai dimenticare che il teatro è un piacere ed un gioco.
- La cultura del teatro non è destinata ad una élite ma deve essere diffusa tra tutti senza escludere nessuno.
- È necessario formare insegnanti ed operatori teatrali che siano consapevoli del ruolo educativo del teatro in generale e della specificità del teatro nella scuola.
- In un mondo in cui ha sempre più rilievo la tecnologia, la cultura del teatro è viva e dinamica e la scuola ha il dovere di trasmetterla alle nuove generazioni.

14.2 Alcune ricerche ed iniziative italiane e internazionali

Riferendosi all'esperienza glottodidattica italiana, Fonio (2013: 33-34) osserva:

In Italia, in anni abbastanza recenti, ha anche iniziato a svilupparsi l'idea della glottodidattica teatrale come metodo proficuo per l'apprendimento delle lingue per obiettivi specifici, e appunto dell'applicazione del linguaggio teatrale per l'apprendimento delle materie a contenuto. Sul piano del primo di questi due campi glottodidattici, interessanti sono le ricerche condotte al Centro Studi Teatrali della Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori dell'Università di Bologna, sede di Forlì, che da anni organizza il più importante festival di teatro universitario in lingua straniera e che ha curato la pubblicazione di un volume collettivo specificamente dedicato a questo soggetto. Esso parte dal presupposto che: 'Per il mediatore linguistico e culturale, tale attività [la pratica del teatro in lingua straniera] diventa ancora più rilevante, soprattutto se si considera che ri-enunciare un

testo drammatico in una lingua straniera, in uno spazio altro e in un altro tempo, implica instaurare un dialogo con il contesto mentale dell'altra cultura'. (Fernández García, Zucchiatti, Biscu 2009: 7) La raccolta di studi contiene piste di riflessione molto interessanti sul valore della glottodidattica teatrale per la formazione dei futuri mediatori, traduttori e interpreti, in particolare per lo spagnolo e l'inglese, mentre i due contributi consacrati all'italiano hanno più valore di testimonianza e sono incentrati sui contenuti dell'approfondimento culturale della glottodidattica teatrale, senza entrare nella questione specifica di mediazione e pratica teatrale. Per quanto riguarda il secondo aspetto, il tentativo di introdurre tecniche teatrali integrate in corsi di materie a contenuto, specie se destinati a classi multiculturali, inizia in questi anni a produrre dei risultati apprezzabili. In particolare, i laboratori condotti da Alessandra Pettinelli e da Nicol Martini nelle scuole secondarie di Perugia nell'ambito dei corsi di storia fanno uso di attività derivanti dal process drama e di proposte piuttosto afferenti alla sfera del theatre. I risultati più apprezzabili si ottengono, secondo la testimonianza delle animatrici del laboratorio, per quanto riguarda l'apprendimento del lessico e delle componenti socioculturali, ma l'impiego di tecniche di laboratorio (come illustra bene Pettinelli, Martini 2008) parte da indagini neuroscientifiche e cognitive che possono offrire spunti per future applicazioni a campi ulteriori delle discipline a contenuto.

I vantaggi che le tecniche teatrali offrono, sia a livello educativo che sociale, stanno portando ad una sempre maggiore diffusione di esperienze in tal senso e stanno convogliando l'attenzione di molti studiosi su questa tematica.

Oltre al già citato Botes (2016) dell'Università degli studi di Roma Tre che ha fatto riferimento alla ricerca-azione di alcuni docenti di lingua romani, sono stati attivati master, progetti e diversi convegni.

Esempi di produzione libera orale, tramite il teatro degli oggetti, sono riportati in un già citato articolo di Ginelli (2008) che ha evidenziato le similitudini tra l'arte teatrale e l'apprendimento di una seconda lingua, sottolineando l'importanza della spontaneità comunicativa tipica dell'improvvisazione, mai intaccata dall'ansia per eventuali giudizi sulla correttezza o meno della prestazione.

In un suo articolo del 2016, Sponchiado riferisce di una sperimentazione condotta per l'insegnamento dell'italiano al *Colorado College*. Qui le lingue straniere sono apprese in maniera intensiva con il *Block Plan*, un sistema accademico che vede gli studenti impegnati esclusivamente su un corso ogni tre settimane e mezzo durante le quali si concentra un programma che in genere dovrebbe essere scandito lungo l'arco di un semestre. Dopo alcuni giorni di riposo, si riprende con il *Block* successivo. Risulta quindi alquanto difficile fare acquisire quelle competenze comunicative, specialmente orali, che richiedono di essere metabolizzate in un lungo periodo. Da questa criticità è nata la proposta di Sponchiado di utilizzare le tecniche teatrali in una sperimentazione che ha

mescolato *Process drama* e Glottodrama su un gruppo di 25 studenti anglofoni tra i 16 e i 24 anni, differentemente motivati e ad un livello iniziale A1. Il percorso si è snodato per due *Blocks*, con tre incontri settimanali di un'ora per un totale di 18 ore. Le attività coinvolgenti, l'impersonificazione di ruoli e il *problem solving* sono stati altamente motivanti e divertenti: gli alunni sono stati impegnati nella stesura di un copione da recitare e videoregistrare per realizzare il prodotto finale col supporto delle nuove tecnologie.

Il vantaggio di questa attività è costituito dal fatto che ognuno può trovare il proprio spazio. I discenti scelgono l'attività a loro più congeniale, dando così il proprio personale contributo alla realizzazione di un progetto comune: chi è più portato per la recitazione avrà un ruolo più centrale nella vicenda (fermo restando che tutti devono avere una parte); chi si sente più a suo agio dietro la telecamera, sceglierà il ruolo di cameraman; chi ama inventare storie, darà un contributo maggiore alla creazione del soggetto e ai dialoghi. Ognuno svolgerà un compito ugualmente importante nell'ambito della *performance*. L'idea è quella di consegnare ai discenti un pacchetto didattico dal quale ognuno possa trarre motivazione e beneficio, in base alle proprie capacità e specificità in modo che ognuno si senta allo stesso modo coinvolto nel progetto e utile al completamento dell'attività. (76).

Il confronto con classi di controllo, rispetto alle quali l'unica differenza sostanziale consisteva nell'applicazione didattica delle tecniche teatrali, ha fatto rilevare esiti di apprendimento più soddisfacenti e con minor varianza dovuta all'eliminazione dei voti più bassi all'interno del gruppo di progetto, con notevole beneficio per gli alunni più deboli. Sponchiado fa notare al riguardo:

Probabilmente attraverso una prospettiva olistica, che comunica a livelli diversi e con stimoli di tipo più globale rispetto alla lezione classica, si è riusciti a trascinare nel vivo della lingua anche gli alunni che generalmente sono poco coinvolti e alla fine rimangono esclusi (78).

Le tecniche teatrali sono risultate efficaci anche a livelli più avanzati di italiano per lo studio, specie per quanto riguarda l'analisi di testi letterari.

Un'interessante esperienza è stata condotta nel 2015 presso l'Università delle Lingue Mondiali di Tashkent in Uzbekistan, nell'ambito della *XV settimana della Lingua italiana nel mondo* avente come tematica la musica. Ce la descrivono, in un loro articolo, Gobbis e Paoli Legler (2015), come una sperimentazione di insegnamento attraverso il Glottodrama, anche se, in effetti, sono state utilizzate più tecniche teatrali, di ispirazione diversa e, in alcuni casi, addirittura opposta: ritroviamo infatti lo straniamento brechtiano assieme alla reviviscenza di Stanislavskij poi ripresa da Strasberg fino al coinvolgimento

attivo degli spettatori del *Teatro dell'Oppresso* di Boal. Oggetto di analisi e studio è stata la *Divina Commedia* in occasione del 750° anniversario della nascita di Dante Alighieri. Dal legame con alcuni famosi brani musicali italiani, si sono sviluppate tematiche attorno alle quali gli apprendenti di italiano L2 hanno costruito lo spettacolo finale. All'interno di una cornice che simulava un telegiornale, sono stati raggruppati i vari canti sotto forma di rubriche. Le *performances*, filmate dagli studenti, sono state arricchite da altri video attinenti ai vari argomenti e proiettati di volta in volta sullo sfondo. Sebbene il Glottodrama preveda un test iniziale per creare classi omogenee, in questo caso si è trovato il modo per coinvolgere apprendenti con diversi livelli di competenza di italiano L2:

[...] siamo riusciti a coinvolgere studenti d'italiano (seconda lingua straniera presso l'Università delle Lingue Mondiali) di diversi livelli linguistici in questo articolato progetto didattico. I ruoli tra i partecipanti sono stati suddivisi come segue: 1. studenti del primo anno: comparse, cantanti, mimi e ballerini. 2. studenti del secondo anno: cantanti, mimi, ballerini e attori. 3. studenti del terzo anno: giornalisti, attori e commentatori. Per ogni gruppo abbiamo impostato interventi didattici diversi (245).

Con gli studenti di livello avanzato si è lavorato su *input* testuali più complessi ossia i macrotesti finalizzati a preparare il prodotto finale. Nonostante sia stata proposta la rete di unità didattiche del Glottodrama, come si diceva, questo esperimento si è servito di tecniche differenti rispetto al cosiddetto metodo Strasberg sotteso a tale metodologia. Così Gobbis e Paoli Legler descrivono l'applicazione dello straniamento brechtiano:

Per mezzo di alcuni espedienti che Brecht definì con il nome di "Verfremdungseffekt" (effetto di straniamento), lo spettatore guarda con distacco, senza coinvolgimento, come chi osserva, pensa e trae le sue conclusioni. Per ottenere questo effetto di lucido distacco si adotta una particolare tecnica recitativa, basata su una recitazione spesso interrotta da riflessioni e commenti, che porta gli stessi attori ad essere dentro e fuori dalla vicenda interpretata. Anche didascalie, canzoni e cartelli che interrompono la narrazione evitano il coinvolgimento nei conflitti psicologici e nelle relazioni tra i personaggi. Crescendo, climax e catarsi aristotelica sono sostituiti da una serie libera di scene, intervallate da canzoni e parti mimate che devono evitare l'empatia. La struttura episodica e la suddivisione in scene del nostro spettacolo ricordano la struttura per quadri del teatro epico di Brecht, che abbiamo tenuto presente anche nell'uso di svariati strumenti di straniamento: il coro come commento didattico alla scena, spezzoni di film, le diapositive, i cartelloni, il ciak per indicare l'inizio di una scena fittizia, il commentatore come intermediario tra la scena e il pubblico. Gli stessi studenti/attori hanno spesso interrotto la recitazione per fare commenti su ciò che succedeva sul palcoscenico, manifestando così direttamente sulla scena il proprio distacco critico suscitato dalla lettura di alcuni canti della *Divina Commedia*, modificati o integrati con aggiunte in un'ottica più moderna e attualizzata (239).

La memoria emotiva, evocata da Stanislavskij, ha trovato spazio nella fase di riscaldamento dell'unità didattica Glottodrama che è stata svolta.

Il poema di Dante ben si presta alla rappresentazione delle emozioni perché ne è permeato dall'inizio alla fine. Per esprimerle non bastano certo le parole; di valenza paritaria, se non in certi casi superiore, la gestualità e le espressioni mimiche del volto. Esse sono state apprese ed esercitate in fase di warm-up attraverso attività ludiche come il gioco dei mimi e l'esecuzione di brevi sketches propedeutici alla stesura del copione. Per favorire l'immedesimazione ed abbattere le barriere psicologiche che quasi tutti celiamo dentro di noi, abbiamo suggerito agli studenti di ricordare situazioni in cui avevano provato in passato le stesse emozioni e di aggiungere in fase di recitazione orale frasi riconducibili ad esperienze personali. Alcuni di loro, entrati nella parte, hanno improvvisato esclamazioni o interrogativi per esprimere sdegno, disapprovazione, sorpresa, angoscia o delusione. Ciò è servito per trovare l'espressione e la mimica pertinenti all'emozione presentata dal testo dantesco risultando divertente in fase di prove e propedeutico alla riscrittura creativa del testo dialogico, in quanto ha permesso il "transfer" dalla situazione dantesca a quella studentesca. La prima parte del copione rispecchia proprio questo scivolamento dallo stato di smarrimento e disorientamento di Dante a quello dello studente alla ricerca di una strada percorribile nella vita dopo la fine degli studi universitari. La doppia lettura del testo dantesco percorre l'intero spettacolo e l'evolversi in positivo della situazione del protagonista rispecchia il cammino dei giovani studenti nella loro vita, vista come salita (metafora del Purgatorio) cioè fatica, che li porterà verso la luce, ovvero il Paradiso e il benessere interiore. Nessuna morale in pillole da parte nostra, ma semplicemente la presa di coscienza della propria vita da parte degli studenti attraverso le vicende di Dante nell'Aldilà. Punto di svolta il canto II del Purgatorio e la consapevolezza da parte degli studenti del "peccato" della pigrizia, ostacolo ed impedimento al raggiungimento dei propri obiettivi nella vita (240).

Molto utile si è rivelato il ricorso a vari espedienti per coinvolgere gli spettatori, tramite l'applicazione di diverse tecniche di Boal (1977). Così viene descritta una parte in cui si è fatto uso del *Teatro Forum*:

Abbiamo usato questa tecnica nel Canto V dell'Inferno, riproducendo sul palcoscenico il percorso che ha portato in fase di prove alla scena rappresentata che non ha un epilogo, perché gli studenti non hanno accettato la morte di Paolo e Francesca e si sono rifiutati di ucciderli. Il mediatore, nel nostro caso una studentessa nella parte di un'insegnante/commentatrice degli eventi, ha chiesto la partecipazione attiva del pubblico per dare una soluzione diversa alla situazione (241).

Con il *Teatro Immagine*, invece, attraverso la fissità dei corpi che impersonano situazioni reali si offrono all'interpretazione del pubblico metafore per problematiche interiori che ciascuno può proiettarvi. Così se ne descrive l'utilizzo:

Nello spettacolo abbiamo usato le immagine fisse nella scena iniziale in cui la reale e “indignata” statua di Dante in Piazza Santa Croce, impersonata dal nostro Dante di turno (Rasim), prende vita; quindi nella scena del canto III dell’Inferno, in cui i giovani ballano in discoteca e creano un’immagine fissa che evidenzia il disagio interiore di ognuno di loro, rappresentato nel luogo diventato per noi metafora di alcuni modi di divertimento alienante caratteristici della società contemporanea. Nel II canto del Purgatorio come immagine fissa troviamo quella dei peccatori sulla spiaggia: essi ascoltano rapiti la musica, che li distoglie però dal loro compito, cioè la scalata del promontorio del Purgatorio. Pia de’ Tolomei nel V canto del Purgatorio viene impersonata da Aziza che ne copia l’atteggiamento ispirandosi a un famoso dipinto. I sentimenti negativi che la caratterizzano, ovvero la tristezza e lo struggimento, si trasformeranno poi però in gratitudine e contentezza attraverso il sorriso, quando uno studente le porgerà una cartolina per farle presente che lui si ricorda di lei (242).

Un’altra esperienza è quella di Francesca Savoia, docente di Lingue presso l’Università di Pittsburgh, che ha progettato un corso di letteratura basato sul laboratorio teatrale proprio con apprendenti di italiano L2. In un suo articolo (2002) si evidenzia la necessità di estendere l’innovazione metodologica – per lo più sperimentata per le abilità linguistiche di base – anche ai livelli più avanzati che includono lo studio della letteratura. La Savoia spiega quindi le motivazioni che l’hanno spinta a progettare un «Italian Theatrical Workshop»:

A great divide has long existed between lower-level and upper-level second or foreign language courses: the former, traditionally designed to teach basic skills, too often lacked in content; the latter, much more rich in content, too often disregarded the students’ continuing language learning problems.[...] I have witnessed personally, over a number of years, how difficult the transition from the study of Italian language to the study of Italian literature is for undergraduate students, and I have observed that far too many of them stop short of making such transition. Therefore, I became interested in developing a third-year Italian course that could effectively served as a bridge between these two phases of the Italian major curriculum. Thus the “Italian Theatrical Workshop” was born: an introductory literature course, designed to attract students and retain them at the upper level, by making the transition to literature-specific courses taught in the target language smoother, successful and desirable (509-510).

Il corso ha curato tutte le abilità, partendo dalla presentazione dei suoni italiani, lavorando sulla fonetica e sulla pronuncia oltre che su esercizi di respirazione, intonazione della voce, lettura a voce alta, *storytelling*, giochi di ruolo e improvvisazione; si è poi passati alla scrittura di dialoghi, all’adattamento di testi narrativi e alla loro analisi e rappresentazione;

infine ci si è dedicati alla selezione dei materiali, alle prove e alla preparazione e pubblicizzazione dello spettacolo finale.²⁰³

Si può concludere affermando che, anche a livelli avanzati, la dinamica comunicativa che l'approccio performativo sviluppa in classe, integra, in maniera più naturale ed efficace, l'interazione linguistica coi testi letterari e con le abilità per l'analisi letteraria in LS/L2.

14.3 Il teatro sociale: esperienze con migranti

A partire dalla seconda metà del secolo scorso, in particolare dagli anni Settanta in poi, si è sviluppato il fenomeno del cosiddetto teatro sociale.

Si definisce teatro sociale quella metodologia laboratoriale praticata da professionisti, destinata a gruppi di persone svantaggiate o con particolari bisogni e volta a finalità socio-psico-educative. Gli esperti di teatro operano in collaborazione con assistenti sociali, psicologi, mediatori culturali e chiunque si occupi di benessere della persona; i vari progetti quindi, oltre che finalità culturali ed artistiche, hanno prioritariamente finalità di supporto, aggregazione, partecipazione di tutti in termini di cittadinanza attiva e relazioni interpersonali. Per questo, a volte, possono essere avviati dei laboratori condotti semplicemente da insegnanti o da altri operatori non necessariamente professionisti in ambito teatrale; ciò che importa è il percorso volto ad obiettivi di recupero e sviluppo, attento ai processi più che al prodotto. Lo spettacolo finale rappresenta più che altro il legame tra gli utenti-attori e la comunità di riferimento. Gli interpreti – mai attori di mestiere – sono infatti coloro che, sotto la guida di un gruppo di progetto, fruiscono delle tecniche teatrali come strumento per migliorare la propria condizione di vita. Si tratta di persone con disagi psichici, anziani, carcerati, disabili e migranti ospiti di comunità e case di accoglienza.

In un clima di continua ricerca e sperimentazione vanno inseriti i numerosi eventi che si registrano oramai ovunque.

In questo ambito, in Italia, sono state concepite e realizzate svariate esperienze con migranti, sia per favorire l'integrazione sia per migliorare le competenze in italiano L2.

²⁰³ Per maggiori dettagli su attività, modalità e tempi del Theatrical Workshop, si rimanda all'intero articolo.

Il progetto *Cultura e Accoglienza*, nato come iniziativa dell'Università di Padova per offrire ai richiedenti asilo la possibilità di imparare l'italiano, ha applicato il *Process drama* nel periodo di aprile–maggio 2017.

La stessa Piazzoli, nella sua intervista rilasciata alla Saccuti (2018: 81-82), riferisce della «Summer School svoltasi presso l'Università di Padova ad Agosto-Settembre 2017» dove sono stati presentati i risultati di

[...] un progetto di Process Drama e glottodidattica, sempre a cura dell'Università degli Studi di Padova, tenutosi ad aprile-maggio 2017. [...] Insieme alla prof.ssa Dalziel, che mi ha invitata nel mese di aprile 2017 come Visiting Scientist a Padova, abbiamo impostato una serie di laboratori di Italiano (L2) utilizzando il Process Drama. Successivamente abbiamo presentato i risultati iniziali del progetto alla Summer School di Padova e stiamo scrivendo nuovi articoli su questo tema. Dato l'esito dell'attività di ricerca, speriamo di poter riproporre nuovi corsi di Process Drama quest'anno e poter ampliare questo progetto su larga scala nel 2018/19 coinvolgendo non soltanto richiedenti asilo in Italia, ma anche in Irlanda. Questa è stata la mia seconda esperienza con l'insegnamento dell'L2/Process Drama a richiedenti asilo; la prima era stata breve ma illuminante, in una scuola primaria di Brisbane che all'epoca contava più di 150 rifugiati politici. In quel progetto, finanziato dal Ministero della Ricerca australiano, abbiamo utilizzato il Process Drama in una classe di quindici bambini, dai nove ai tredici anni, per insegnare l'inglese L2 (Bundy, Piazzoli, Dunn, 2015).

Nella puntata di *TG3 Agenda del Mondo*, a cura di Roberto Balducci, del 10 Maggio 2020, è stato trasmesso il servizio *Gambia, scene da una migrazione* di Davide Demichelis, contenente una toccante testimonianza di un migrante del Gambia, arrivato in Italia a soli 14 anni, nel 2012, al quale il teatro ha cambiato la vita dopo la dolorosissima esperienza della traversata in mare e la perdita dei propri familiari. Grazie ad un progetto, promosso dal Consorzio delle organizzazioni non governative piemontesi e finanziato dall'Unione europea, oggi è tornato in Gambia per realizzare attività di laboratorio teatrale in varie scuole del Paese e raccontare così la sua storia di migrazione e perdita. Nel video²⁰⁴ possiamo trovare anche la testimonianza del regista Andrea Santantonio che lo ha avviato al teatro e lo ha accompagnato durante questo suo viaggio.

Restringendo il campo al territorio siciliano di Messina e provincia, sono stati portati avanti interessanti progetti che hanno coinvolto i migranti in attività teatrali.

²⁰⁴ Il video è disponibile in <http://www.tg3.rai.it/dl/RaiTV/programmi/media/ContentItem-784c061a-c6cc-4c2c-ab35-1f5f5d628abd-tg3.html#p=> [ultima ricerca 10/05/2020].

Vogliamo qui soffermarci su un'esperienza condotta da "Daf - teatro dell'esatta fantasia"²⁰⁵ di Messina, nel 2015.

Sotto la regia di Angelo Campolo, alcuni migranti, ospiti del Centro di prima accoglienza "Ahmed", sono stati coinvolti in uno spettacolo dal titolo *Vento da Sud Est*, nell'ambito del *Progetto Parola Pasolini*,²⁰⁶ realizzato a Messina in occasione del 40° anniversario della morte del grande scrittore e rappresentato in seguito anche oltre lo Stretto.²⁰⁷

Inizialmente si è avuta una prima apertura a venti ragazzi, ospiti del suddetto centro; tra loro c'era un gruppo di nove cugini provenienti dal Mali, di lingua bambara ma parlanti anche francese per le vicende storiche legate alla colonizzazione. Quattro di loro hanno preso parte allo spettacolo finale assieme ad attori italiani.

Oltre che ai fini della socializzazione e dell'inclusione, i vantaggi di questa esperienza si sono riscontrati certamente anche sotto il profilo linguistico e interculturale.

Angelo Campolo spiega come «i ragazzi del Mali stanno compiendo grandi passi avanti nella pronuncia, nell'ascolto e nel vivere un'esperienza teatrale che li sta avvicinando ad un mondo a loro completamente sconosciuto. La cosa emozionante è vedere un'evoluzione incredibile in termini di impegno, presenza, ma anche di presa di coscienza più ampia di ciò che gli sta intorno. Nei primi incontri regnava un silenzio micidiale insieme a tanta, giustificatissima, diffidenza. Poi si sono lasciati andare e a quel punto ho capito che non andava fatta nessuna distinzione tra il gruppo degli italiani e quello degli africani. Dovevamo iniziare a lavorare tutti insieme. Questo, credo sia stato un passaggio decisivo per loro [...] Parleranno l'italiano che hanno imparato con abnegazione e impegno in soli due mesi da quando sono sbarcati. Parleranno con la lingua del teatro fatta di musica, corpo e ritmo, che ho avuto il privilegio di insegnare loro, "ospiti" del nostro laboratorio²⁰⁸.

In un'intervista di Ilaria Vanni, del 09/08/2017,²⁰⁹ Angelo Campolo così racconta l'idea iniziale:

²⁰⁵ Per maggiori informazioni, si veda il sito <http://www.associazionedaf.it/site/> [ultima ricerca: 31/10/2018].

²⁰⁶ L'articolo è disponibile in <https://www.rumorscena.com/05/11/2015/vento-da-sud-est-in-scena-a-messina-lincontro-con-i-giovani-migranti> [ultima ricerca: 28/11/2018].

²⁰⁷ Si veda l'articolo sulla rappresentazione al teatro India di Roma, disponibile in <https://www.recensito.net/teatro/vento-sud-est-daf-corso-campolo-teatro-india-roma-recensione.html> [ultima ricerca: 28/11/2018].

²⁰⁸ Disponibile in <https://www.rumorscena.com/05/11/2015/vento-da-sud-est-in-scena-a-messina-lincontro-con-i-giovani-migranti> [ultima ricerca: 28/11/2018].

²⁰⁹ L'intera intervista e la foto sono disponibili in <http://www.recensito.net/rubriche/interviste/intervista-angelo-campolo-attore-regista-daf.html> [ultima ricerca: 02/04/2019].

Da dove nasce l'idea di trattare il tema dell'immigrazione dall'interno?
 “A Messina, con il gruppo “Daf – teatro dell’esatta fantasia”, siamo impegnati da più di un anno in un percorso che tenta di coniugare ricerca teatrale e integrazione attraverso incontri, laboratori nei centri di accoglienza, performance pubbliche, che hanno come oggetto di studio il rapporto tra noi e lo straniero. Il nostro approccio non è mai giornalistico, non cerchiamo di raccogliere storie, testimonianze, né in di santificare in alcun modo l’immagine dei migranti. Proviamo a incontrarci attraverso gli strumenti del teatro che celebrano la forza dell’incontro umano con tutta la bellezza e le problematicità che in modo diretto o indiretto possono affiorare. “Vento da Sud Est” è lo spettacolo da cui è nato tutto nel settembre del 2015, quando per omaggiare i 40 anni dalla morte di Pasolini, insieme a Simone Corso, abbiamo deciso di elaborare una drammaturgia originale partendo da un romanzo poco frequentato come “Teorema”. Chi è lo straniero che arriva e stravolge l’equilibrio di una famiglia borghese oggi? Cinquant’anni fa, in un contesto sociopolitico completamente diverso, l’ospite veniva descritto da Pasolini bello, biondo, provocante, probabilmente venuto dal paradiso a dimostrare come la classe borghese fosse incapace di assorbire il verbo sacro. Oggi, il confronto con lo straniero, specie in una città come Messina che nell’ultimo anno ha accolto 8000 migranti, ci parla di un ospite che viene dritto dall’inferno e forse non ha neanche tanta voglia di interagire con noi, ma piuttosto di attraversarci, dato che, con tutti i nostri allarmismi, polemiche e proclami, restiamo una piccola tappa all’interno di un viaggio “biblico”, per noi ancora difficile da comprendere fino in fondo.” [...] “Non è stata una scelta programmata in alcun modo, tutto è avvenuto da sé. Abbiamo dato il benvenuto ai giovani migranti nel nostro laboratorio. Il loro ingresso in fila indiana, l’imbarazzo, le risate, gli sguardi incerti, la fierezza e il dolore negli occhi, sono immagini che non scorderò mai. L’intenzione era quella di capire se eravamo in grado di conquistare la loro fiducia, non per raccogliere una “testimonianza”, ma per lasciare che si esprimessero in forma personale e dunque artistica, attraverso la scelta di una musica, di un movimento, di un brano da far leggere. Pian piano è arrivata la scrittura e questo è stato un momento di svolta decisivo che ci ha fatto comprendere che alcuni di loro avevano voglia di affrontare l’avventura dell’andare in scena.



Fig.23 Dalla rappresentazione “Vento da Sud-Est”

Nessuno ha avuto precedenti esperienze artistiche, ma nella cultura dei ragazzi del Mali, l’idea dell’aggregarsi intorno a un fuoco per ascoltare un racconto è qualcosa di naturale, che fa parte della loro tradizione. Questo, insieme ad una grande senso della

disciplina e ad una disposizione caratteriale mai ostile, ha facilitato il mio lavoro registico e ha reso bello e importante ogni singolo giorno delle nostre prove.”

A Capo d’Orlando (ME), il 16 giugno 2017, in occasione della Giornata Mondiale del Rifugiato, si è svolta la rappresentazione *Capo d’Orlando a colori* su iniziativa dello S.P.R.A.R., in collaborazione con scuole – nello specifico l’Istituto Comprensivo n.1 del comune orlandino – artisti e professionisti, che, guidati da Beatrice Damiano, nella doppia veste di regista e attrice, hanno recitato assieme ai migranti ospiti. Questi ultimi hanno interpretato il dialogo *Sguardi dalla stiva*, raccontando l’esperienza della fuga dal proprio Paese sui barconi. Inoltre, una donna del Burundi si è cimentata nella recitazione di poesie proprie sullo stesso tema. In un articolo di Marina Romeo,²¹⁰ del 16/06/2017, si legge:

Per Beatrice Damiano sarà stato complicato pensare e organizzare lo spettacolo, in primis per la difficoltà nella comprensione della nostra lingua da parte di persone provenienti da diversi Paesi, che in alcuni casi non riescono a comunicare neanche tra loro, la maggior parte dei 29 ospiti dello S.P.R.A.R. infatti appartiene al continente africano ma ci sono anche degli iraniani che non conoscendo il francese non possono interagire con gli altri. L’italiano diventa quindi l’unico mezzo per capirsi tra stranieri e per comprendere i nostri luoghi e la nostra visione del mondo. Il corso di lingua è seguito da tutti con attenzione ma il nostro idioma è complesso, ciascuno di loro dovrebbe restare a Capo d’Orlando per sei mesi, il tempo necessario per ottenere il riconoscimento di “richiedenti asilo”. Sei mesi sono tanti, sei mesi sono pochi.

E proprio in collaborazione con la Cooperativa Servizi Sociali che gestisce lo S.P.R.A.R./S.I.P.R.O.I.M.I. di Capo d’Orlando è partita, su mia proposta, una sperimentazione per l’insegnamento-apprendimento dell’italiano L2 attraverso il metodo Glottodrama.

²¹⁰ L’intero articolo è disponibile in <https://www.tempostretto.it/news/castello-bastione-capo-d-orlando-scena-integrazione-palco-ospiti-sprar.html> [ultima ricerca: 28/11/2018].

PARTE QUARTA

CAPITOLO QUINDICESIMO

15. Studio di caso²¹¹

15.1 Introduzione

Il progetto sperimentale²¹² di insegnamento-apprendimento dell'italiano L2 attraverso il metodo Glottodrama, è nato dall'intenzione di verificare l'ipotesi di partenza del presente lavoro di ricerca, vale a dire che il connubio tra tecniche teatrali e glottodidattica produce dei risultati soddisfacenti e gratificanti sia sotto il profilo dell'apprendimento sia riguardo alla socializzazione, all'autostima e all'inclusione nella comunità di accoglienza.

In particolare, si è voluta intraprendere una ricerca-azione sulle potenzialità del Glottodrama in un contesto migratorio con destinatari stranieri adulti, residenti nella provincia di Messina: il susseguirsi delle varie fasi delle unità didattiche e delle unità satellite, previste da questo metodo innovativo, favorisce la creazione di ambienti di apprendimento rilassanti e lo svolgimento di attività dinamiche ed espressive, a partire dal linguaggio del corpo, per inglobare progressivamente *input* testuali o situazionali autentici che avviano alla scrittura creativa. In tal modo la lingua viene praticata a livello concreto e gli apprendenti si comportano come *social agents* esercitandosi in tutte le abilità ed in special modo nella modalità dell'“interazione”.

La scelta delle attività da mettere in campo è dipesa dalla situazione di partenza, dalle risorse disponibili, dai tempi, dagli spazi, dai risultati attesi e dalle condizioni di fattibilità. Si è seguito il modello STP (*Situation-Target-Plan*):



²¹¹ Per lo schema e lo sviluppo del seguente studio di caso, è stato utilizzato e adattato il modello proposto da Mario Castoldi, consultando il materiale disponibile in Castoldi (a cura di, 2011).

²¹² Ci riferiamo al progetto *Metti in scena l'italiano*, promosso da un partenariato con capofila il Comune di Capo d'Orlando e che è servito per la sperimentazione del presente lavoro di ricerca. Per maggiori dettagli e approfondimenti, si rimanda alla successiva “fase progettuale” dello Studio di caso.

Le domande chiave che hanno guidato l'indagine sono:

- Qual è il contesto di riferimento?
- Quali strumenti di indagine impiegare?
- Su cosa puntare prioritariamente per facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e l'inclusione?
- Che tipo di attività educativo-didattiche progettare?
- Quali sono le risorse e i vincoli?
- Su quali competenze territoriali fare affidamento e come poterle incentivare?
- Quali strategie adottare per motivare gli immigrati alla frequenza?
- Cosa si può fare *in itinere* per prevenire abbandoni?
- Quali misure organizzative si rendono necessarie?
- Quali sono i risultati attesi?

Si è partiti da una fase ricognitiva per analizzare il contesto e la situazione esistente.

15.2 Fase ricognitiva

Contesto

Negli ultimi anni sono numerosi gli stranieri – per lo più provenienti dall'Africa e dall'Asia – che regolarmente soggiornano nella provincia di Messina.²¹³

La continuità dei flussi migratori ha fatto sì che, a livello sociale, il fenomeno sia ormai strutturale e non transitorio.

Ciò richiede interventi strategici unitari e raccordi interistituzionali non emergenziali bensì volti ad una soluzione efficace e duratura che prevenga il disagio e l'esclusione sociale dei molti immigrati presenti sul territorio. Costoro, a livello individuale, hanno alle spalle un vissuto personale diversificato e un differente grado di istruzione che in alcuni casi è addirittura nullo persino in L1. L'arrivo in un luogo nuovo,

²¹³ Con riferimento agli stranieri residenti nel territorio di Messina, i dati ISTAT del 2019, riportano i seguenti numeri: 13.862 maschi e 15.765 femmine per un totale di 29.627. (http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCIS_POPSTRRES1) [ultima ricerca: 20/03/2020].

con stili di vita e usi lontani dal Paese di origine, crea in loro una condizione di vulnerabilità rappresentata in primo luogo dal non conoscere la lingua.

Apprendere l'italiano non può essere quindi un'esperienza isolata ma va inserita in programmi più ampi di inclusione che agiscano innanzitutto sulla motivazione e sull'abbattimento del filtro affettivo.

L'esigenza degli stranieri – specialmente dei Paesi Terzi – è avere una formazione linguistica più centrata sui propri bisogni e ritmi di apprendimento, capace di invogliare a proseguire il percorso educativo.

Subito dopo l'arrivo, essi sviluppano una competenza comunicativa in italiano L2 favorita dal contatto: sono capaci di farsi capire nei loro bisogni immediati e di comprendere solo espressioni usate frequentemente. Si tratta di una competenza minima per la sopravvivenza ma non sufficiente per una reale inclusione, anche lavorativa, con prospettive di stabilizzazione in Italia.

La scarsa alfabetizzazione di molti è direttamente proporzionale all'assenza di consapevolezza di quanto sia indispensabile appropriarsi dello strumento linguistico anche in termini di *literacy*. Eventuali abilità di letto-scrittura, non sempre riescono ad essere indirizzate a scopi funzionali che consentano di interagire efficacemente in un'ottica di cittadinanza attiva. Quest'ultima risulta fondamentale per chi intende rimanere o ha già scelto di risiedere stabilmente sul territorio.

Senza i necessari prerequisiti, pochissimi riescono a sviluppare un'adeguata organizzazione cognitiva delle conoscenze linguistiche e dei codici comportamentali della C2.

Tali fattori creano un disagio che spinge a limitare le relazioni interpersonali all'interno della propria famiglia e con il gruppo di connazionali, rafforzando l'emarginazione sociale e impedendo la crescita in termini di autonomia personale e responsabilizzazione.

I diversi "attori" – pubblici e privati – che si occupano di integrazione, non sempre si muovono in maniera congiunta e con modalità di lavoro condivise per far fronte ai fabbisogni degli stranieri nel territorio di riferimento.

L'insegnamento dell'italiano viene erogato negli S.P.R.A.R./S.I.P.R.O.I.M.I.²¹⁴ e, principalmente, nei C.P.I.A.

Il C.P.I.A. di Messina²¹⁵ ha varie sedi dislocate su più comuni e, come da normativa, realizza:

- percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana per conseguire un titolo che attesti il raggiungimento di un grado di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 del *QCER*, indispensabile per ottenere il permesso di soggiorno
- percorsi di istruzione di primo livello, per l'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione
- percorsi di istruzione di secondo livello, per conseguire il diploma di istruzione tecnica, professionale e artistica.

Nelle tre sedi territoriali interessate alla sperimentazione,²¹⁶ nell'anno scolastico 2018/19,²¹⁷ risultano esserci 107 iscritti a Milazzo, 30 iscritti a Patti e 55 iscritti a Capo d'Orlando, provenienti da diverse nazionalità (in maggior numero dall'India e dai Paesi dell'Africa del Nord). Tra questi, una parte frequenta percorsi di alfabetizzazione e precisamente 43 unità a Milazzo, 8 a Patti e 24 a Capo d'Orlando.

Numeri così bassi, in zone dove esistono diverse comunità straniere e progetti di accoglienza per immigrati, sono dovuti all'incompatibilità oraria legata al lavoro, a

²¹⁴ Col Decreto Legge 113/2018, la dotazione finanziaria giornaliera per ospite nel S.I.P.R.O.I.M.I. viene ridotta da 35 euro a 19 euro e ciò si ripercuote anche sull'erogazione di ore di insegnamento di italiano L2 nei centri. Inoltre, il S.I.P.R.O.I.M.I. lascia fuori i nuovi migranti richiedenti asilo, non riconoscendo come requisito di accesso la protezione umanitaria, mentre i richiedenti asilo già inseriti, possono rimanere soltanto fino alla scadenza del progetto in corso. I richiedenti asilo esclusi sono quindi accolti nei C.A.R.A. (centri di accoglienza per richiedenti asilo) dove non possono fruire di misure di inclusione sociale e di ore dedicate all'insegnamento dell'italiano.

²¹⁵ Il C.P.I.A. di Messina ha sedi nei seguenti comuni: Messina, Milazzo, Barcellona Pozzo di Gotto, Patti, Capo d'Orlando, Sant' Agata di Militello, Fondachelli Fantina, Lipari, Santa Teresa Riva, Taormina. In più si hanno due punti di erogazione nelle sezioni carcerarie di Madia-Barcellona Pozzo di Gotto e di Gazzi-Messina.

²¹⁶ Si tratta dei tre comuni di Capo d'Orlando, Patti e Milazzo, sedi di erogazione dei corsi relativi al progetto sperimentale di Glottodrama.

²¹⁷ I dati, forniti direttamente dalla Dirigenza del C.P.I.A. di Messina, si riferiscono al periodo in cui ha avuto inizio il progetto sperimentale e precisamente al 12/04/2019. Tuttavia, la possibilità di iscriversi è sempre aperta, per cui gli stessi dati sono in continua evoluzione.

problemi di conciliazione con gli impegni familiari, a tensioni tra persone appartenenti ad etnie diverse all'interno dei gruppi-classe.

Peraltro, le metodologie utilizzate nei C.P.I.A. sono a volte inadeguate, trasmissive, basate su lezioni frontali che difficilmente contribuiscono a creare o ad aumentare la motivazione di apprendenti che non si sentono al centro del progetto educativo e non trovano risposte alle loro esigenze specifiche.

Nei gruppi-classe si ritrovano stranieri ospiti degli S.P.R.A.R./S.I.P.R.O.I.M.I. con altri di provenienza diversa, eterogenei a livello culturale e con gradi di conoscenza della lingua italiana non uniformi.

Ad aggravare la situazione, si aggiunge un'altra problematica già accennata precedentemente, legata alla formazione dei docenti di italiano che vi operano e ai quali non è richiesta un'abilitazione specifica per l'insegnamento dell'italiano L2.

Tutto ciò ostacola la conclusione positiva del percorso, specialmente per i rifugiati e i richiedenti asilo che spesso abbandonano il percorso di istruzione.

Analisi della situazione esistente

La ricognizione è stata effettuata attraverso:

- riunioni e *focus group*
- messa a punto di interviste, questionari e matrici
- realizzazione dell'indagine
- lettura dei dati
- ipotesi di sviluppo

Tali strumenti di indagine, unitamente ad incontri informali, sono serviti per analizzare punti forti e deboli e raccogliere dati su:

- contesto specifico
- caratteristiche dei soggetti coinvolti
- pratiche di progettazione in uso
- pre-conoscenze riguardanti le tematiche da affrontare

- aspettative
- metodologie operative
- strumenti di verifica e valutazione.

L'indagine ricognitiva ha coinvolto operatori vari (rappresentanti dei Comuni, responsabili degli S.P.R.A.R./S.I.P.R.O.I.M.I., Dirigenti Scolastici, responsabili di varie associazioni, compresa l'Associazione "Nuovi Teatri" della quale fa parte la scrivente).

La Cooperativa Servizi Sociali che gestisce lo S.P.R.A.R./S.I.P.R.O.I.M.I. di Capo d'Orlando ha accolto e supportato per prima l'idea di una sperimentazione legata a questo lavoro di ricerca, attivando *focus group* e interlocuzioni con i Comuni e con altri soggetti territoriali.

Le tecniche teatrali associate all'insegnamento dell'italiano sono state ritenute molto valide per coinvolgere emotivamente i discenti partendo dal loro *background* culturale e dalle loro pregresse esperienze – eventualmente anche scolastiche – per portarli ad un adattamento progressivo alla nuova realtà basato su un incontro e uno scambio tra le diverse culture.

Puntando sull'approccio umanistico-affettivo orientato all'azione, si ritiene di incentivare l'acquisizione di una competenza comunicativa globale e funzionale e quindi facilitare il contatto con i nativi.

Si vuole intraprendere un percorso orientato verso una più alta qualità dell'offerta formativa.

Si è pensato ad azioni progettuali a medio e lungo termine attraverso l'elaborazione di una proposta di candidatura ai fondi F.A.M.I.²¹⁸ volta a realizzare un progetto Glottodrama. Ci si è avvalsi pertanto della consulenza della sottoscritta che ha contattato il Professore Carlo Nofri.²¹⁹ Costui si è mostrato disponibile a sostenere la candidatura con

²¹⁸ Ci si è candidati con il progetto *Metti in scena l'italiano*, per poter accedere all'assegnazione del finanziamento nell'ambito dell'Avviso/Invito prot. n. 17611 del 22/12/2017, relativo alla presentazione di progetti finanziati dal Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione (FAMI) 2014-2020 - Obiettivo Specifico 2. Integrazione/Migrazione legale - Obiettivo nazionale ON 3 - Capacity building lett. m) - Scambio di buone Pratiche - Inclusione sociale ed economica SM. L'Avviso è consultabile all'indirizzo https://www.interno.gov.it/sites/default/files/fami_avviso_inclusione_minori_vs_20.12.17_def_signed.pdf [ultima ricerca: 20/03/2020].

²¹⁹ Come già detto precedentemente, il Professore Nofri è il fondatore del metodo Glottodrama nonché presidente della *Glottodrama Academy*.

la partecipazione della *Glottodrama Academy* come soggetto aderente al progetto, nonché a spostarsi *in loco*, assieme ad altri esperti, per le attività formative.

Attraverso il diagramma *SWOT* (passato/futuro) *ex ante*, si sono messe a confronto le esperienze passate e si sono valutate forze e debolezze pregresse e previste. Di seguito alla matrice, si riporta un breve resoconto sulle risorse e sui vincoli.

P A S S A T O	<p>FORZE</p> <p>Esperienze progettuali pregresse della Cooperativa Servizi Sociali</p> <p>Attivazione di corsi di italiano con figure specializzate all'interno dello S.P.R.A.R. e collaborazione col C.P.I.A.</p> <p>Impegno progettuale, organizzativo e finanziario della Cooperativa Servizi Sociali e del Comune di Capo d'Orlando</p> <p>Apertura al territorio</p>	<p>DEBOLEZZE</p> <p>Scarsa motivazione degli apprendenti e casi di analfabetismo non risolti efficacemente</p> <p>Mancata raccolta documentale delle attività di insegnamento di italiano pregresse</p> <p>Provvisorietà delle azioni progettuali in rete precedentemente portate avanti senza l'utilizzo di metodologie autosufficienti.</p>
F U T U R O	<p>OPPORTUNITÀ/RISORSE</p> <p>Impiego e condivisione di buone prassi</p> <p>Autoriflessione professionale a scopo migliorativo</p> <p>Raccolta documentale delle nuove esperienze</p> <p>Diffusione dei risultati</p>	<p>DIFFICOLTÀ/VINCOLI</p> <p>Difficoltà a reperire e coinvolgere i destinatari delle azioni progettuali</p> <p>Indisponibilità di fondi per la formazione di più figure professionali</p> <p>Impossibilità di utilizzo delle risorse della Cooperativa servizi Sociali per il coinvolgimento di apprendenti esterni allo S.P.R.A.R.</p> <p>Pericolo di esclusione dai finanziamenti.</p>

Fig.25 Matrice *SWOT* (passato/futuro) *ex ante*

Risorse

La Cooperativa Servizi Sociali ha già alle spalle numerose esperienze progettuali coi migranti, essendo stata in prima linea anche nella gestione del Centro di Lampedusa negli anni passati. Inoltre, dispone di risorse economiche per anticipare la retribuzione agli

esperti di Glottodrama e avviare le attività formative in attesa dell'arrivo di eventuali fondi autorizzati.

Sono fin da subito pronti a collaborare in rete:

- Comune di Capo d'Orlando: capofila e supervisore per il controllo amministrativo-contabile
- Cooperativa Servizi Sociali: responsabile della gestione amministrativo-contabile, del coordinamento, del monitoraggio e della valutazione finale

In qualità di soggetti aderenti, sono disponibili:

- Istituto Comprensivo n.1 di Capo d'Orlando
- C.P.I.A. di Messina
- Associazione di promozione sociale SIKANIE di Sinagra
- Associazione culturale "Nuovi Teatri" di Patti
- *Glottodrama Academy*

Altri soggetti disposti a far parte del partenariato sono:

- Associazione *Uri Mena United Religions*: organizzazione internazionale *no profit*
- 3 Service: agenzia di comunicazione
- *Free Day Production*
- Comune di Sant' Angelo di Brolo
- Comune di Castoreale
- Comune di Milazzo

La progettazione interdisciplinare è intesa a promuovere quella sinergia di azioni istituzionali finalizzata a conseguire obiettivi comuni e, sul fronte glottodidattico, quella sperimentazione di metodologie innovative ed autosufficienti che ha costituito un punto di debolezza nell'esperienza passata poiché ci si è concentrati sulla trasmissività di nozioni e su esercitazioni spesso fini a sé stesse.

Vincoli

Non si ha a disposizione una documentazione che possa fornire dati sui risultati ottenuti da apprendenti migranti, rifugiati o richiedenti asilo, che hanno preso parte a corsi di italiano.

Non sempre le figure professionali utilizzate nella formazione linguistica, hanno competenze specifiche né ci sono finanziamenti sufficienti per aggiornare i vari operatori del settore.

Le testimonianze della docente di italiano L2 dello S.P.R.A.R.²²⁰ evidenziano una scarsissima motivazione alla frequenza ed una forte incostanza che rende vani molti sforzi educativi. Alcuni immigrati non accettano la figura femminile dell'insegnante e non permettono alle mogli di frequentare i corsi, specialmente se ci sono figli piccoli da accudire.

Risulta inoltre difficile uniformare i percorsi in quanto i livelli di competenza in L2 e la scolarizzazione pregressa sono disomogenei e non sono rari casi di analfabetismo non efficacemente risolti.

Attraverso la matrice *SWOT* (interno/esterno) *ex ante*, si sono focalizzati i punti di forza (*Strengths*), di debolezza (*Weaknesses*), le opportunità (*Opportunities*) e le minacce (*Threats*) del contesto di riferimento. Ancora una volta è stato sviluppato un breve resoconto sulle risorse e sui vincoli, come riportato di seguito alla matrice.

I N T E R N O	FORZE	DEBOLEZZE
	Ruolo attivo e propositivo dei soggetti coinvolti nell'idea di partenza	Pratiche metodologiche non sempre efficaci nell'insegnamento di italiano L2
	Disponibilità a sperimentare percorsi innovativi Intercettazione di iniziali risorse finanziarie interne alla Cooperativa Servizi Sociali	Mancanza di operatori specificatamente formati per metodologie glottoteatrali

²²⁰ In Appendice è disponibile l'intervista (ALL:4).

E S T E R N O	OPPORTUNITÁ/RISORSE	MINACCE/VINCOLI
	Dialogo costruttivo tra i vari soggetti presenti sul territorio	Eterogeneità linguistica e socioculturale degli immigrati, spesso poco motivati
	Intercettazione di risorse umane e proposta di accordi di rete con <i>partner</i> esterni	Misure decisionali di Agenzie esterne (es. <i>Glottodrama Academy</i>) per formazione propedeutica
	Intercettazione di risorse finanziarie alternative (fondi ministeriali/finanziamenti europei)	Incertezza sui finanziamenti

Fig.24 Matrice *SWOT* (interno/esterno) *ex ante*

Risorse

Il Comune di Capo d’Orlando e la Cooperativa Servizi Sociali rappresentano risorse propositive, vista la sensibilità dimostrata nei confronti della tematica e la decisione di operare in rete con altri Enti e associazioni disponibili, presenti sul territorio.

Lo stesso dicasi dell’Associazione “Nuovi Teatri” e dei Dirigenti Scolastici che hanno individuato i docenti di recitazione e di lingua da impiegare nel progetto.

La disponibilità degli esperti della *Glottodrama Academy* di spostarsi sul territorio per formare i docenti coinvolti nonché i finanziamenti previsti per realizzare l’iniziativa, sono da considerarsi una grande opportunità.

Tutto ciò consente di ipotizzare una sperimentazione metodologica di Glottodrama in contesti migratori.

Vincoli

La candidatura ai Fondi F.A.M.I. ha esito incerto.

Il crono-programma del progetto dipende dall’avvio del seminario formativo propedeutico per i docenti, in base alle date fissate dagli esperti della *Glottodrama Academy* che devono recarsi *in loco*.

Non è facile individuare e coinvolgere i destinatari senza adeguate misure per pubblicizzare l’iniziativa.

15.3 Fase interpretativa

Dopo la lettura dei dati risultanti dagli strumenti di indagine posti in essere e dopo momenti di riflessione condivisi, in fase di interpretazione, si è giunti alla conclusione che esistono priorità da perseguire, basandosi sull'ottimale utilizzo delle risorse e su una pianificazione strategica che neutralizzi o riduca gli ostacoli.

Partendo dall'analisi di quanto emerso, si sono potute ipotizzare azioni di miglioramento riguardo a:

- professionalità docente (grazie ai seminari formativi abilitanti²²¹ e a momenti costruttivi di autoriflessione sulle modalità più efficaci per l'insegnamento-apprendimento di italiano L2)
- motivazione e disponibilità ad apprendere
- qualità degli esiti e monitoraggio.

L'analisi dell'esistente ha portato a definire un *target* di qualità al quale tendere, sfruttando al meglio il potenziale di sviluppo e superando le criticità.

Facilitare l'apprendimento dell'italiano per stranieri è stato avvertito come priorità condivisa da tutti i soggetti che hanno sposato l'idea di una sperimentazione di glottodidattica teatrale. Lo scopo è far acquisire un'appropriata ed efficace competenza comunicativa in un'ottica interculturale con una proposta progettuale che risponda ai seguenti criteri di qualità:

- coerenza con i reali bisogni degli stranieri
- metodologie inclusive empatiche ed efficaci
- individuazione di obiettivi essenziali
- progettazione sinergica tra Istituzioni ed associazioni
- formazione dei professionisti a scopo migliorativo
- ottimizzazione del budget

²²¹ Il seminario formativo sul metodo Glottodrama contempla 40 ore di didattica frontale più attività individuali di autoapprendimento. Alla fine, i corsisti ritenuti idonei, acquisiscono il titolo certificato di "Glottodrama Tutors di primo livello" e vengono registrati nella *International Directory of Glottodrama Qualified Teachers*.

- raccordi col territorio e sviluppo di capitale sociale

Per quanto sopra, nella prospettiva di raggiungere il modello atteso, si è concepito un piano operativo che tenesse conto del potenziale di sviluppo e dei margini di azione.

Si è deciso di procedere quindi alla stesura dettagliata della proposta progettuale e alla sua candidatura nel mese di aprile 2018.

15.4 Fase propositiva

Nel formulare la proposta progettuale, si è previsto innanzitutto il miglioramento della professionalità docente.

Nello specifico, il progetto di Glottodrama, dal titolo *Metti in scena l'italiano*, vuole indicare un approccio nuovo alla formazione linguistica degli stranieri.

La lingua italiana non deve servire solo per il soddisfacimento dei bisogni primari bensì per il raggiungimento di un buon livello di autonomia e inclusione sociale.

L'acquisizione della competenza comunicativa in L2 è strumento indispensabile per inserirsi nel mondo del lavoro, consente lo scambio con la realtà ospite, è passaggio necessario per praticare una cittadinanza attiva nella società.

Il progetto vuole rifarsi ad approcci educativi performativi e, a livello interistituzionale, impiegare modelli innovativi di collaborazione e di formazione.

L'ambito di attività è la glottodidattica teatrale e specificatamente il metodo Glottodrama.

15.5 Fase progettuale: descrizione progetto

Titolo: *Metti in scena l'italiano*



Fig.26 Logo del progetto “Metti in scena l’italiano”

Promotore e soggetti coinvolti

L’Ente promotore è il Comune di Capo d’Orlando. Nella progettazione, realizzazione, valutazione e rendicontazione sono coinvolti i vari soggetti del partenariato.



Fig.27 I soggetti del partenariato

Sede di svolgimento e destinatari

Per le attività propedeutiche di formazione viene scelta la sede S.P.R.A.R di Capo d’Orlando. Il gruppo di lavoro individua 15 persone che intendono apprendere ed applicare

il metodo Glottodrama, tra insegnanti, esperti di teatro, operatori degli S.P.R.A.R. e soci delle associazioni.

Per le successive attività didattiche, sono individuate le seguenti sedi: Capo d'Orlando, Patti e Milazzo. I corsi sono rivolti ad un massimo di 90 immigrati adulti, residenti nell'*hinterland* dei suddetti Comuni (tra cui Castoreale e Sant'Angelo di Brolo).

Finalità

Il progetto si propone di avviare un percorso interdisciplinare di ricerca-azione e contestuale insegnamento di italiano L2 attraverso una sperimentazione metodologico-didattica di Glottodrama rivolta a stranieri residenti nel contesto territoriale di riferimento.

L'utilizzo delle tecniche teatrali intende favorire l'inclusione e l'integrazione di tutti i destinatari e consentire loro, grazie alla valorizzazione delle diversità, di acquisire maggiore padronanza e scioltezza nella comunicazione. Partendo dalle abilità orali e dall'interazione, si vuole altresì promuovere l'acquisizione di competenze in *literacy* e accompagnare il percorso di appartenenza e cittadinanza all'interno del territorio provinciale.

Il cambiamento che si vuole apportare con il progetto riguarda sia le competenze degli apprendenti in chiave interdisciplinare e trasversale sia il territorio, favorendo la connessione e l'interazione tra i diversi servizi che si occupano di inclusione degli immigrati.

Obiettivi generali

- Favorire e supportare nel territorio provinciale il processo di inclusione degli immigrati promuovendo in maniera innovativa le competenze linguistiche, extralinguistiche, socio-pragmatiche e interculturali
- Favorire una crescita professionale degli operatori grazie ad una progettazione condivisa di metodologie innovative integrate.

Obiettivi specifici

- Consolidare la *governance* territoriale dell'integrazione coinvolgendo più attori locali
- Aggiornare gli operatori addetti all'insegnamento linguistico per innalzare il livello di qualità dei servizi territoriali
- Tenere conto dei diversi livelli di competenza linguistica e dei bisogni degli stranieri
- Facilitare l'accesso e la frequenza ai percorsi formativi offrendo servizi aggiuntivi (servizi di mediazione, *baby sitting*).

Risultati attesi

- Soddisfazione degli utenti riguardo a metodologie innovative e coinvolgenti
- Riduzione dell'abbandono dei percorsi di istruzione per le fasce di stranieri più vulnerabili
- Maggiore capacità dei residenti stranieri di agire socialmente in diversi eventi comunicativi
- Maggiore integrazione socio-culturale ed economica nel territorio di riferimento.
- Maggiori opportunità lavorative in virtù di una migliore padronanza della lingua
- Utilizzo della lingua italiana anche all'interno delle mura domestiche
- Prosecuzione della propria formazione.

Il progetto si prefigge un impatto positivo anche sugli altri *stakeholders* con risultati attesi a livello di capitale sociale.

- Integrazione dei servizi che si occupano di inclusione nel territorio di riferimento
- Rafforzamento delle competenze dei docenti, dei volontari e degli addetti ai lavori che insegnano l'italiano come L2
- Sviluppo di una comunicazione efficace in contesti multiculturali

- Crescita socio-economica e innalzamento dei livelli di occupabilità.

Metodologia

La metodologia adottata è quella della ricerca-azione e del lavoro di rete che prevede la comunicazione tra Enti pubblici, cooperative, associazioni del territorio della provincia di Messina per creare connessioni e contatti a più livelli.

Mediante un processo partecipato di interazione tra i soggetti proponenti e quelli associati è possibile far emergere la specificità del territorio, evidenziare i bisogni sia degli stranieri sia di coloro che si occupano di servizi a loro dedicati e promuovere lo scambio di competenze ed esperienze sui temi dell'integrazione e dell'insegnamento.

Nelle fasi iniziali del progetto si utilizza il metodo della ricerca sul campo per raccogliere e interpretare dati, allo scopo di comprendere il fabbisogno formativo dei destinatari ed ipotizzare la validità del metodo Glottodrama per l'apprendimento dell'italiano come L2.

Il disegno di ricerca parte infatti dalla definizione del problema e dalla formulazione dell'ipotesi delineata dall'intero gruppo di lavoro.

Si formula un piano di osservazione scegliendo il tipo di indagine, gli strumenti di rilevazione, di organizzazione delle informazioni e di analisi.

Durante la fase operativa di realizzazione del progetto, relativamente alla parte didattica, si adotta la metodologia cooperativa e laboratoriale del Glottodrama già descritta nel capitolo dodicesimo.

Rilevazione dei bisogni

Si prevede innanzitutto un campionamento tramite la somministrazione di questionari ai residenti stranieri,²²² raggiunti tramite i *partners* e gli aderenti al progetto, per avere un quadro generale delle varie tipologie di utenti e dare voce alle loro necessità.

²²² Il modello del questionario è disponibile in Appendice (ALL.11).

Durata e realizzazione degli itinerari

La fase propedeutica ai corsi con gli stranieri riguarda il seminario formativo per i docenti coinvolti: si prevedono 2 settimane di formazione d'aula per un totale di 40 ore. Si approfondisce l'approccio performativo all'insegnamento linguistico per far superare le maggiori difficoltà comunicative e psicologiche che gli stranieri incontrano nell'apprendimento dell'italiano.

La successiva fase prevede l'attivazione di due percorsi di Glottodrama in ciascuna delle tre sedi scelte nel territorio di riferimento, per un totale di sei gruppi-classe di non oltre 15 unità. Ogni singolo corso ha una durata di 90 ore per complessive 540 ore ed è condotto da 2 docenti già formati, uno di lingua e uno di recitazione. Un'attenzione particolare, nel favorire la partecipazione alle attività del progetto, è data agli stranieri analfabeti, ai genitori single con minori a seguito, a donne vittime di tratta. I partecipanti hanno la possibilità di scegliere la fascia oraria e la sede per la frequenza dei corsi.

Servizi aggiuntivi

Per incentivare la frequenza e coinvolgere un maggior numero di utenti, il progetto prevede i seguenti servizi complementari:

- sostegno psicologico
- mediazione interculturale
- servizio di *baby sitting*
- erogazione dell'indennità di frequenza al termine delle attività formative
- copertura assicurativa
- trasporto.

Disseminazione

Il percorso di Glottodrama è pubblicizzato sul territorio, con l'aiuto anche degli aderenti, per raggiungere, nei Comuni coinvolti, il maggior numero possibile di residenti stranieri.

Si adotta una metodologia di comunicazione e organizzazione di eventi (sito *web*,²²³ pagina *facebook*,²²⁴ materiale informativo) per far conoscere le attività del progetto e sensibilizzare alle sue finalità.

Prodotto finale

Ciascun percorso si conclude con una *performance* costruita e interpretata dagli stessi partecipanti. Come prodotto finale dell'intero progetto si realizza un video per documentare le attività nelle vari sedi previste e per raccontare sfide e fatiche, evidenziando gli impatti sui singoli partecipanti e sul territorio²²⁵.

Strumenti di osservazione e monitoraggio

- Riunioni
- *focus group*
- osservazione partecipata
- schede
- test
- interviste
- questionari

Monitorare significa operare per la salvaguardia della qualità dell'intero progetto a tutela della legittimità delle azioni intraprese e consente di “mantenere la rotta” verso gli obiettivi che ci si è posti apportando rapidamente i necessari correttivi. La strategia di monitoraggio utilizzata è un modello di osservazione partecipata in cui gli attori implicati nel progetto possono periodicamente confrontarsi sugli elementi che favoriscono o ostacolano le azioni. Ad essere monitorati mediante apposite schede sono:

²²³ Disponibile in <https://www.mettiinscenalitaliano.it/> [ultima ricerca: 02/07/2020].

²²⁴ Disponibile in <https://www.facebook.com/mettiinscenalitaliano/> [ultima ricerca: 27/07/2020].

²²⁵ Il video è visibile sulla pagina facebook <https://www.facebook.com/mettiinscenalitaliano/> [ultima ricerca: 12/09/2020] e su <https://www.youtube.com/watch?v=R92nq6SMzx0> [ultima ricerca: 23/09/2020].

- tempistiche di realizzazione
- grado di raggiungimento degli obiettivi
- difficoltà rilevate nel gruppo di lavoro

Se le attività non risultano rispondenti alla pianificazione, queste vengono rimodulate elaborando raccomandazioni agli attori della rete. Si prevede di utilizzare inoltre strumenti di semplice e rapida compilazione e interpretazione, come *feedback* dei docenti/tutor, autovalutazione dei partecipanti sulle conoscenze acquisite durante il corso, interviste e questionari di gradimento. Un *report* finale di valutazione, oltre ad evidenziare quanto sopra, apre la possibilità di definire buone prassi trasferibili in altri contesti territoriali e/o con altri destinatari.

Verifica

L'analisi dei dati e l'interpretazione dei risultati intendono verificare, oltre alla soddisfazione dell'utenza, quanto il metodo Glottodrama sia stato utile ai destinatari del progetto per l'apprendimento della lingua italiana in termini di valore aggiunto rispetto alla situazione di partenza. I risultati ottenuti sono messi a confronto con l'ipotesi di partenza per arrivare ad una conferma o ad una riformulazione.

Diffusione dei risultati

Il Soggetto Proponente presenta e pubblicizza i risultati ottenuti tramite un documentario al fine di diffondere buone prassi rivelatesi particolarmente efficaci e che quindi meritano di essere adottate anche in nuovi progetti. Eventuali nuovi protocolli di intesa potranno altresì rafforzare la rete territoriale a garanzia della sostenibilità del progetto stesso.

15.6 Risoluzione delle problematiche incontrate e avvio del progetto: la formazione a cura della *Glottodrama Academy*

In un primo tempo, il progetto presentato, pur risultando idoneo,²²⁶ non è stato finanziato per esaurimento dei fondi. Ciò ne ha reso impossibile l'avvio a breve termine.

Solo in un secondo momento, vista la validità del progetto, sono stati ottenuti i finanziamenti europei su una voce diversa, relativa ad un P.O.N. legalità.²²⁷

Grazie ai fondi autorizzati, alla volontà e all'esigenza di iniziare in tempi rapidi, è stato programmata la formazione propedeutica con gli esperti Glottodrama che si è svolta a Capo d'Orlando dall'8 al 19 aprile 2019.²²⁸

Si sono formati in tutto: due psicologhe e una assistente sociale facenti parte della Cooperativa Servizi Sociali, impegnate nella gestione progettuale; un regista teatrale e cinque attori/docenti di recitazione facenti capo all'Associazione "Nuovi Teatri" di Patti; due docenti del C.P.I.A. di Messina operanti nei percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana per immigrati adulti nelle sedi di Barcellona Pozzo di Gotto e Milazzo; due docenti dell'Istituto Comprensivo n.1 di Capo d'Orlando attualmente insegnanti di inglese LS nella scuola primaria, una neo-docente di italiano ancora in formazione ed una insegnante di lettere nella scuola secondaria di secondo grado, facente capo all'Associazione Sikanie di Sinagra.

Il primo giorno, i lavori sono stati introdotti dal Professore Carlo Nofri che ha tenuto un seminario teorico, preliminare alla parte dedicata ai workshop.

²²⁶ Nel mese di agosto 2018 è stata pubblicata la graduatoria nazionale relativa ai progetti approvati e finanziati, ai progetti idonei ma non finanziati e ai progetti esclusi. *Metti in scena l'italiano* si è collocato al posto 23 su 100 progetti presenti in graduatoria. Soltanto 21 sono stati finanziati coi fondi F.A.M.I. La graduatoria è disponibile in <https://www.info-cooperazione.it/2018/08/fondo-fami-ecco-la-graduatoria-2017-e-il-bando-2018/> [ultima ricerca: 29/08/2019].

²²⁷ Programma Operativo Nazionale Legalità 2014-2020 FSE/FESR-Asse 4-Azione 4.1.1.A "Percorsi di inclusione sociale e lavorativa per gli immigrati regolari e richiedenti asilo e titolari di protezione internazionale". Risorse finanziarie assegnate: euro 201.248,70. Disponibile in <https://ponlegalita.interno.gov.it/progetti/metti-scena-litaliano> [ultima ricerca: 29/08/2019].

²²⁸ In appendice si può consultare il *logbook* relativo alle giornate seminariali (ALL. 8).



Fig.28. Un momento del seminario condotto dal Professore Nofri a Capo d'Orlando ²²⁹

Nei giorni seguenti, i corsisti hanno svolto un'unità didattica di Glottodrama e la relativa unità satellite nei panni dei discenti stranieri; infatti il laboratorio è stato condotto in inglese allo scopo di far comprendere ai docenti le effettive problematiche che un apprendente straniero può incontrare durante attività didattiche in una lingua diversa dalla propria lingua madre e come sia possibile gestire livelli differenti all'interno del gruppo classe.

Tale approccio ha consentito di imparare dall'esperienza pratica a gestire le varie fasi didattiche del metodo Glottodrama. Sono stati inoltre forniti strumenti per simulare, in gruppi ristretti di due/tre docenti, la progettazione delle unità.²³⁰

A conclusione è stata rappresentata la *performance* finale, sebbene si trattasse del prodotto di una sola unità didattica e di un'unità satellite e non della risultante delle 90 ore previste in un corso Glottodrama standard, come programmato per i destinatari del progetto.

15.7 Risultati relativi alle attività formative a cura della *Glottodrama Academy*

Gli operatori e i docenti che hanno frequentato il corso di formazione intensivo sul metodo Glottodrama, hanno compilato un questionario propedeutico²³¹ somministrato dalla

²²⁹ Foto tratta dal sito <https://www.anni60news.com/2019/04/16/capo-dorlando-metti-in-scena-litaliano-al-via-il-progetto-di-inclusione-sociale/> [ultima ricerca: 17/02/2020].

²³⁰ In appendice si possono consultare il *Template Table for Teaching Units* (ALL. 9) e il *Template Table for Satellite TU* (ALL. 10).

²³¹ Il modello del questionario è disponibile in Appendice (ALL. 5).

Glottodrama Academy, volto a raccogliere dati sui *curricula* dei partecipanti e sulle loro motivazioni e aspettative.

Dallo stesso si è evinto che nessuno, a parte la sottoscritta – che ha preso parte alla formazione come membro dell’Associazione “Nuovi Teatri” – conosceva il metodo Glottodrama²³² e che gli stessi partecipanti mostravano una certa eterogeneità a livello di titoli, competenze in lingua inglese ed esperienze lavorative.

Considerando le risposte alla domanda: *Why did you choose this course and what do you hope to gain from the seminar?*²³³ le aspettative sono risultate omogenee a seconda della categoria, come di seguito riportato:

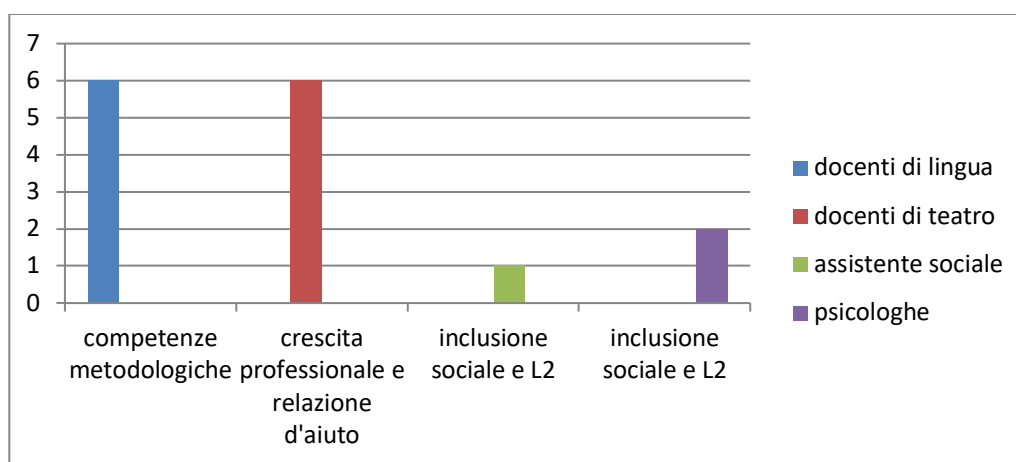


Fig.29 Grafico aspettative operatori da formare al metodo Glottodrama

I docenti operanti nelle scuole hanno pensato a questa nuova esperienza come opportunità per acquisire nuove competenze in campo metodologico, spendibili nella propria attività lavorativa.

I docenti di teatro hanno approcciato questa nuova esperienza non solo come occasione di crescita professionale ma specialmente come strumento di incontro con “l’altro” anche nella relazione di aiuto.

L’assistente sociale e le psicologhe hanno intravisto in questa metodologia uno strumento innovativo per ottenere migliori risultati a livello di Italiano L2 ai fini dell’inclusione socio-culturale dello straniero.

²³² Alla fine del percorso, la scrivente ha conseguito l’abilitazione come *Glottodrama Qualified Teacher*.

²³³ Le risposte alla domanda in questione sono riportate in Appendice (ALL. 6).

A conclusione è stata somministrata la seguente domanda:

What do you think you have gained from the seminar about the Glottodrama Method?

Le risposte ²³⁴ hanno evidenziato una curvatura verso l'acquisizione di maggiori competenze metodologiche anche nei docenti di teatro rispetto alle aspettative iniziali.

Si registra quindi maggiore consapevolezza sull'importanza delle metodologie didattiche in docenti di recitazione che non operano nelle scuole.

In base alle esigenze relative al proprio lavoro, l'assistente sociale e le psicologhe, che comunque non sono state direttamente impegnate nei corsi, hanno tratto vantaggio riguardo a competenze sul piano del fattore empatico e delle relazioni.

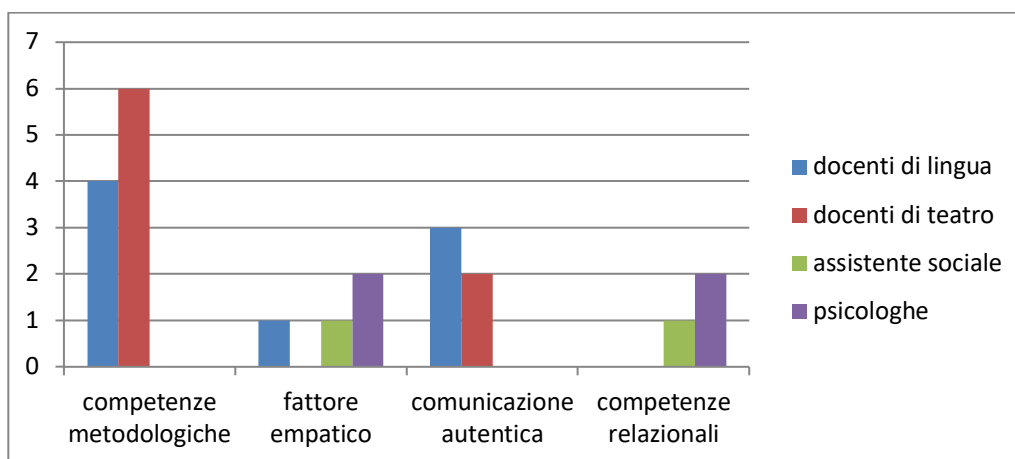


Fig.30 Grafico risultanze operatori formati al metodo Glottodrama

15.8 Avvio dei corsi

Dopo la distribuzione di questionari e moduli di iscrizione ai probabili destinatari, nel mese di ottobre 2019 sono iniziati i corsi.

Ne sono stati avviati due a Capo d'Orlando, uno a Patti e due a Milazzo. È stato molto complicato reperire l'utenza, specialmente a Patti, dove non è presente uno S.P.R.A.R./S.I.P.R.O.I.M.I. e dove non si è riusciti ad avviare il secondo corso.

Ciò è dipeso dal fatto che gli immigrati non domiciliati nei centri di accoglienza, lavorano quasi tutti per molte ore al giorno e non riescono a ritagliarsi il tempo per

²³⁴ Le risposte alla domanda in questione sono riportate in Appendice (ALL. 7).

un'istruzione personale. Inoltre, essendo già occupati, non sentono l'urgenza di padroneggiare la lingua italiana a livelli più alti, specie se partono da situazioni di bassa scolarizzazione progressiva che non prospettano loro miglioramenti professionali.

Gli iscritti ai corsi sono per lo più di nazionalità africane e asiatiche.

Sono stati impiegati dieci tra gli insegnanti che avevano preso parte alla formazione propedeutica sul metodo Glottodrama, cinque per la parte linguistica e cinque per la recitazione.

15.9 Indicatori e risultati per valutare la soddisfazione degli utenti e l'efficacia e qualità delle azioni didattiche

Sulla base degli indicatori presenti nel progetto sono stati costruiti gli strumenti di monitoraggio:

- campionamento della ricerca
- registri dei partecipanti ai tavoli di lavoro e al percorso formativo e didattico
- diari dei servizi aggiuntivi
- scheda dei destinatari indicante informazioni personali e fruizione delle attività
- interviste
- questionari
- test
- numero di stampe di materiale informativo distribuite o degli accessi a siti e/o applicazioni apposite.

Per lo scopo della ricerca, si prenderanno in considerazione specifici indicatori di risultato e di realizzazione.

Gli indicatori di risultato riguardano il gradimento dei partecipanti e il valore aggiunto rispetto alla situazione di partenza, in termini di competenze acquisite.

I docenti e i discenti hanno compilato un questionario *ex ante*. Inoltre, è stato somministrato un test agli apprendenti per verificare le loro competenze iniziali nelle abilità orali e di letto-scrittura in italiano.²³⁵

Alla fine dei corsi sono stati somministrati questionari sia ai docenti che agli apprendenti. Questi ultimi hanno svolto un test finale per misurare i progressi ottenuti nelle abilità orali e di letto-scrittura in italiano.²³⁶

Dal punto di vista qualitativo, i questionari iniziali e finali hanno restituito dati relativi a soddisfazione degli utenti e integrazione socio-culturale.

Con riferimento ai docenti si sono raccolte informazioni su:

- aspettative
- grado di interesse e partecipazione attiva degli apprendenti
- grado di soddisfazione del docente relativamente all' incisività degli interventi e all'utilità dei materiali soprattutto laddove si è trovato a gestire gruppi eterogenei.

Con riferimento ai discenti si sono raccolti dati su:

- aspettative
- coinvolgimento
- comprensione ed uso della L2
- strutturazione oraria
- utilità
- spendibilità in contesti nuovi e differenziati

Di seguito si riportano i relativi grafici.

²³⁵ Si tratta del *test di valutazione delle competenze in ingresso da Pre alfa A1 ad A2*. Produzione orale e ascolto e letto-scrittura (a cura di A. Borri, L. Di Lucca, G. Masiero, T. Pasqualini), Loescher Editore scaricabile da <http://italianoperstranieri.loescher.it/valutare-il-livello-di-competenza-iniziale.n5941> [ultima ricerca: 05/10/2019].

²³⁶ Per la raccolta dati finale è stato costruito un test simile a quello di ingresso, anche con l'integrazione di materiali tratti dai seguenti siti: https://cils.unistrasi.it/188/357/B1_cittadinanza.htm, <http://italianoperstranieri.loescher.it/> [ultima ricerca: 12/02/2020].

Docenti

I dieci docenti assegnati a ciascun corso tra i cinque avviati, hanno inizialmente risposto come riportato nel grafico sottostante:

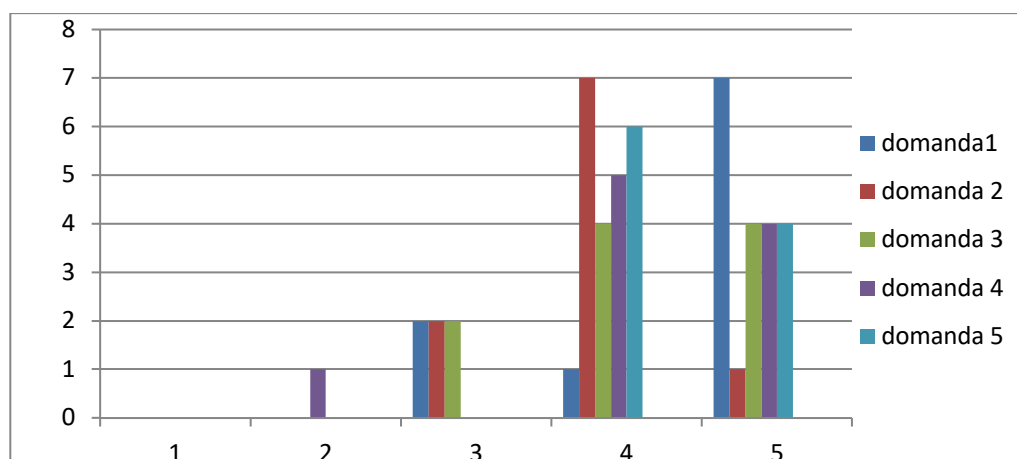


Fig.31 Grafico questionario iniziale docenti

Alla fine dei percorsi, i docenti impegnati nei corsi hanno risposto come riportato nel grafico sottostante:

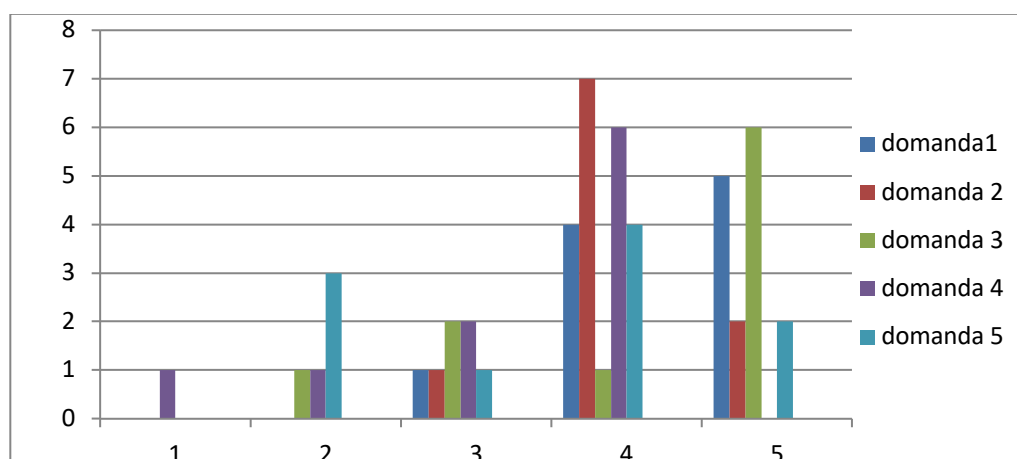


Fig.32 Grafico questionario finale docenti

Dalla comparazione tra il prima e il dopo, si evince che l'esperienza dell'insegnamento tramite il metodo Glottodrama è stata positiva nonostante abbia presentato alcune criticità.

La partecipazione e la motivazione dei discenti risulta aumentata rispetto ad altre metodologie utilizzate in precedenza dai docenti; ciò è ancor più positivo se si considera che l'utenza degli immigrati adulti è diversa dall'utenza scolastica e che il grado di motivazione iniziale è molto basso. Inoltre, la partecipazione è volontaria e non obbligatoria come a scuola; altre esperienze precedenti hanno fatto registrare quasi sempre abbandoni e frequenza molto irregolare, come risulta dalle interviste fatte anche agli operatori del settore.²³⁷

Considerate tali variabili, il grado di partecipazione raggiunto dalla specifica tipologia di utenti durante i corsi Glottodrama è da ritenersi soddisfacente.

La maggior parte dei docenti coinvolti si ritiene gratificata dall'esperienza svolta. Per alcuni di loro, la rigidità del metodo e la poca dimestichezza con il previsto schema delle unità didattiche ha costituito una difficoltà a livello di applicazione, specialmente con apprendenti che presentavano scarsi livelli di conoscenza dell'italiano accompagnata da scarsa alfabetizzazione di base.

Un'altra criticità, peraltro già presente anche nelle risposte al questionario iniziale, è stata la gestione di gruppi eterogenei per i quali è necessario individualizzare i percorsi. Il metodo Glottodrama prevede la suddivisione in gruppi di livello che, per ovvie ragioni, non si è potuta effettuare in tale contesto specifico, così come non si può effettuare nelle classi scolastiche. Tuttavia, l'apprendimento cooperativo ha reso proficuo il lavoro svolto.

Discenti

I questionari iniziali degli apprendenti sono stati strutturati in maniera molto semplice. Non conoscendo il loro grado di alfabetizzazione, si è deciso di far crocettare una faccina a scelta su tre, per indicare quantitativamente le risposte a otto domande; ove necessario, si è ricorso all'aiuto del docente ai fini della comprensione delle stesse. Hanno compilato i questionari 60 apprendenti, come risulta dal grafico sottostante:

²³⁷ Alcune interviste sono riportate in Appendice (ALL.3 e ALL.4).

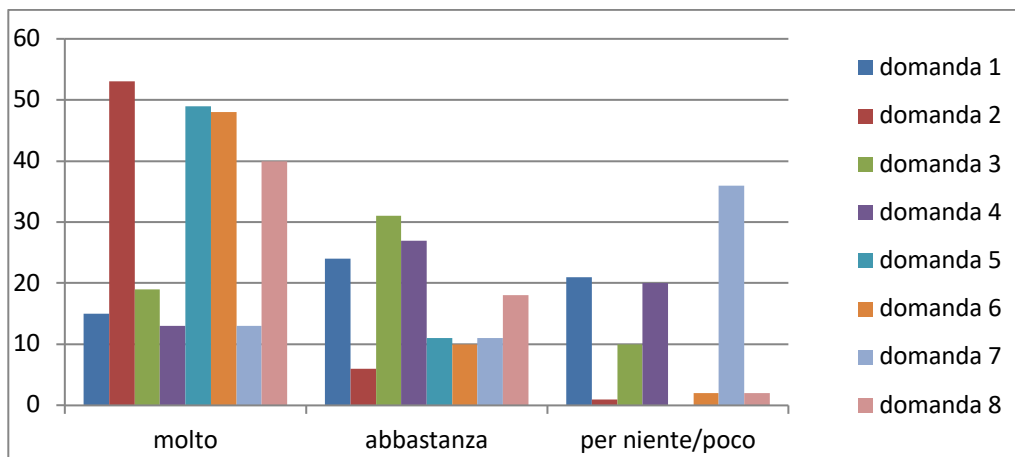


Fig.33 Grafico questionario iniziale discenti

Il questionario finale è stato somministrato ai 46 apprendenti che hanno completato i corsi:

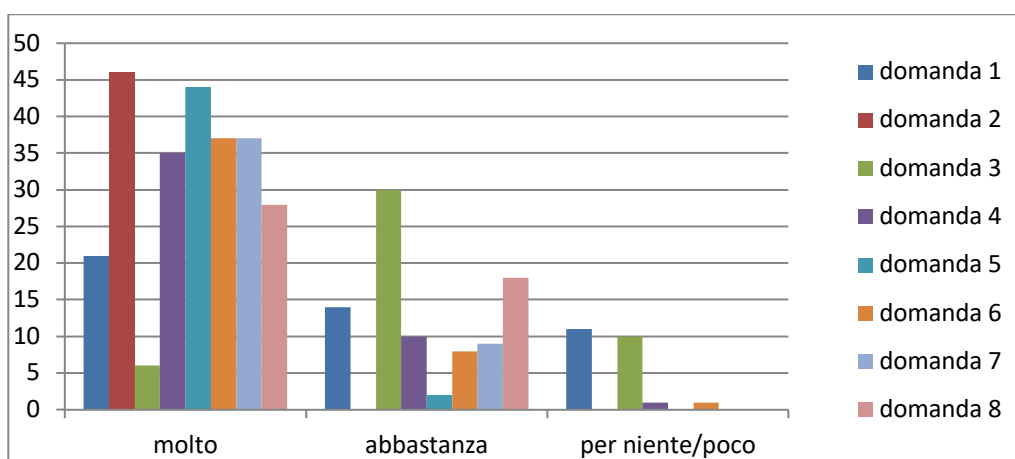


Fig.34 Grafico questionario finale discenti

Alla fine dei corsi, risulta che la lingua italiana, sebbene sia ancora percepita come una lingua difficile da capire e parlare, incontra il gradimento di tutti indistintamente.

La risposta 4 del questionario finale indica che tutti sono riusciti a trasferire nella vita quotidiana l'italiano appreso durante il corso; ciò è un risultato importante se paragonato alla risposta 4 del questionario iniziale, dalla quale si evince che molti non utilizzavano l'italiano durante la loro permanenza in Italia. Ciò è indice di scarsissima integrazione e dimostra che le relazioni si limitavano alla cerchia dei connazionali o della famiglia.

La risposta 5 al questionario finale evidenzia la soddisfazione unanime nei confronti della partecipazione al progetto. Nel questionario iniziale le aspettative erano per metà assolutamente positive, per il resto incerte e, in piccola parte, negative.

La frequenza è stata regolare, a parte qualche caso giustificato e 14 abbandoni per trasferimento, problemi lavorativi o di salute. Infatti, le risposte di chi, nel questionario iniziale, dichiarava problemi di orario relativi alla frequenza, non compaiono più nel questionario finale.

Infine, la stragrande maggioranza degli apprendenti, nella risposta 8 del questionario finale, dichiara di aver appreso molto italiano e che i risultati hanno confermato le aspettative iniziali.

Oltre che in termini di gradimento e soddisfazione, il monitoraggio ha riguardato l'aspetto quantitativo, rapportandosi direttamente con la fase iniziale.

Sono stati somministrati test per verificare le competenze in lingua italiana dei destinatari *ex ante* ed *ex post* al fine di misurare i progressi ottenuti, su una scala di 100 punti in percentuale.

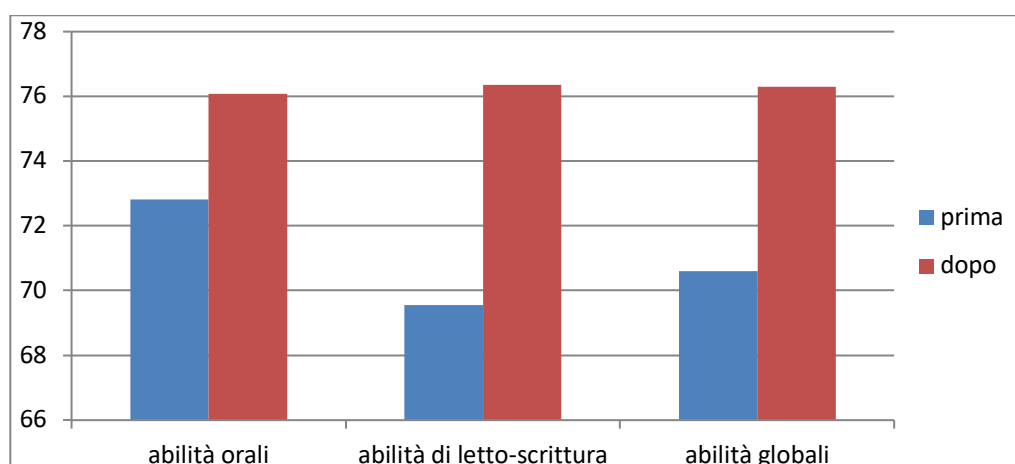


Fig.35 Grafico di confronto delle abilità orali e di letto-scrittura *ex ante* ed *ex post*

Nelle abilità di produzione orale e ascolto, all'inizio dei corsi, la percentuale ottenuta nel test di ingresso è stata pari a 72,82407, mentre nelle abilità di letto-scrittura è stata di 69,54861. A livello di competenza globale, la percentuale è stata di 70,59414.

Si è ritenuto di attivare un confronto longitudinale, vista la peculiarità dell'utenza. In una comparazione trasversale con classi di controllo, sarebbero entrate in gioco numerose variabili legate a differenze di contesto notevoli e forti diversità individuali.

Lo scopo della ricerca è dimostrare i benefici delle tecniche teatrali applicate alla glottodidattica sia in termini qualitativi che di valore aggiunto nei risultati di apprendimento e nella competenza comunicativa con riferimento anche ai descrittori del *QCER*, inclusi, per i livelli più bassi, anche i livelli Pre Alfa A1, Alfa A1 e Pre A1.

I dati raccolti *ex post* evidenziano questo valore aggiunto rispetto ai risultati *ex ante*.

Nelle abilità di produzione orale e ascolto, la percentuale ottenuta, a conclusione del percorso, è stata pari a 76,0869565, mentre nelle abilità di letto-scrittura è stata di 76,3478261. A livello di competenza globale, la percentuale è stata di 76,2886598.

Il lavoro di gruppo per la creazione di piccoli dialoghi o di mini-copioni durante le unità satellite, oltre ad incentivare l'interazione in L2, ha di molto favorito l'acquisizione di competenze in letto-scrittura. A ciò si aggiunga il lavoro sul copione della *performance* finale, alla cui lettura si è dovuto ricorrere spesso ai fini della memorizzazione.

Il punteggio finale è stato calcolato su 46 apprendenti – visti i 14 casi di abbandono – e su un livello massimo A2 per procedere alla comparazione col similare test di ingresso che andava dal livello Pre Alfa A1 fino al livello A2.

Anche il test finale di comprensione e produzione orale, si è basato su un colloquio riguardo ad informazioni personali, su una descrizione e sulla comprensione attraverso l'ascolto di dialoghi autentici con scelta multipla della risposta corretta.

Gli apprendenti hanno svolto anche un'estensione della prova di comprensione orale che arrivava fino al livello B1. Tale parte non è rientrata nel calcolo degli esiti finali da comparare con quelli iniziali. È emerso, tuttavia, che una discreta parte dei corsisti ha fatto progressi notevoli, arrivando a svolgere parzialmente attività di ascolto corrispondenti al livello B1.

Anche per quanto concerne la letto-scrittura, la valutazione finale si è basata su un punteggio massimo corrispondente al livello A2. Per questo, oltre alle attività di lettura e copiatura di parole, compilazione di un modulo e stesura di una mail, il punteggio del *Placement Test* somministrato, è stato calcolato su un massimo di 40 *items* corretti, corrispondenti al livello A2.

Sebbene una buona parte dei corsisti sia riuscita ad andare oltre e a rispondere correttamente fino ad un livello B1, tali ulteriori risposte non sono rientrate nei criteri per l'assegnazione dei punteggi e per il calcolo delle percentuali in uscita.

Nei grafici sottostanti, si riportano le rilevazioni *ex ante* ed *ex post*, in termini di descrittori di livello.

Dal seguente grafico si evince il livello di competenza in italiano, in base ai test di ingresso somministrati a 60 apprendenti.

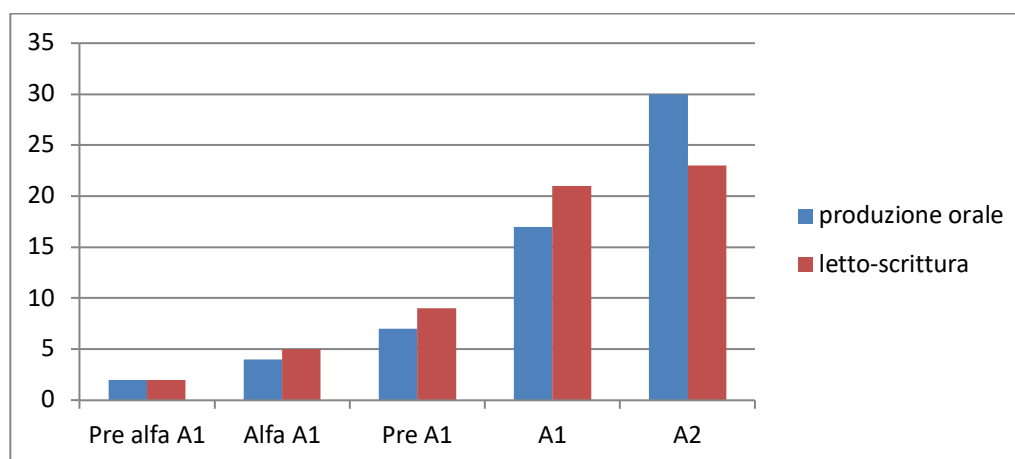


Fig.36 Grafico iniziale sulla competenza in italiano in base ai descrittori di livello

Il grafico successivo indica i livelli ottenuti, alla fine dei corsi, dai 46 apprendenti che hanno completato il percorso.

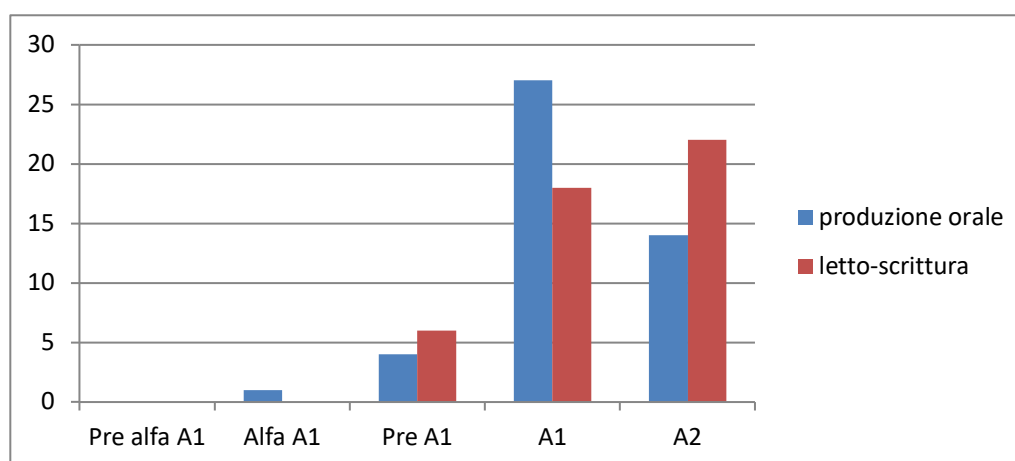


Fig.37 Grafico finale sulla competenza in italiano in base ai descrittori di livello

Gli indicatori di realizzazione per la verifica del progetto consentono di comparare preventivo e consuntivo riguardo a:

- offerta formativa
- iscrizioni
- frequenza
- abbandoni
- valore aggiunto nei livelli di competenza dei destinatari

come di seguito specificato:

Numero operatori da formare previsto: 15	Numero operatori effettivamente formati: 15																														
Numero ore di formazione preventivate per i docenti: 40	Numero ore di formazione effettivamente svolte dai docenti: 40																														
Numero corsi preventivati: 6	Numero corsi effettivamente svolti: 5																														
Numero ore glottodidattica teatrale preventivate: 540	Numero ore glottodidattica teatrale effettivamente svolte: 450																														
Numero iscritti previsto: 90	Numero iscritti effettivo: 60																														
Numero partecipanti iniziali: 60	Numero destinatari che hanno abbandonato il percorso: 14																														
Livello iniziale di competenze in italiano in base ai test somministrati a 60 apprendenti: Abilità orali	Livello finale di competenze in italiano in base ai test somministrati a 46 apprendenti: Abilità orali																														
<table border="1"> <tr><td>Pre Alfa A1</td><td>2 su 60</td><td>3,3%</td></tr> <tr><td>Alfa A1</td><td>4 su 60</td><td>6,6%</td></tr> <tr><td>Pre A1</td><td>7 su 60</td><td>11,6%</td></tr> <tr><td>A1</td><td>17 su 60</td><td>28,3%</td></tr> <tr><td>A2</td><td>30 su 60</td><td>50%</td></tr> </table>	Pre Alfa A1	2 su 60	3,3%	Alfa A1	4 su 60	6,6%	Pre A1	7 su 60	11,6%	A1	17 su 60	28,3%	A2	30 su 60	50%	<table border="1"> <tr><td>Pre Alfa A1</td><td>0 su 46</td><td>0%</td></tr> <tr><td>Alfa A1</td><td>1 su 46</td><td>2,17391304%</td></tr> <tr><td>Pre A1</td><td>4 su 46</td><td>8,69565217%</td></tr> <tr><td>A1</td><td>27 su 46</td><td>58,6956522%</td></tr> <tr><td>A2</td><td>14 su 46</td><td>30,4347826%</td></tr> </table>	Pre Alfa A1	0 su 46	0%	Alfa A1	1 su 46	2,17391304%	Pre A1	4 su 46	8,69565217%	A1	27 su 46	58,6956522%	A2	14 su 46	30,4347826%
Pre Alfa A1	2 su 60	3,3%																													
Alfa A1	4 su 60	6,6%																													
Pre A1	7 su 60	11,6%																													
A1	17 su 60	28,3%																													
A2	30 su 60	50%																													
Pre Alfa A1	0 su 46	0%																													
Alfa A1	1 su 46	2,17391304%																													
Pre A1	4 su 46	8,69565217%																													
A1	27 su 46	58,6956522%																													
A2	14 su 46	30,4347826%																													
Abilità di letto-scrittura	Abilità di letto-scrittura																														
<table border="1"> <tr><td>Pre Alfa A1</td><td>2 su 60</td><td>3,3%</td></tr> <tr><td>Alfa A1</td><td>5 su 60</td><td>8,3%</td></tr> <tr><td>Pre A1</td><td>9 su 60</td><td>15%</td></tr> <tr><td>A1</td><td>21 su 60</td><td>35%</td></tr> <tr><td>A2</td><td>23 su 60</td><td>38,3%</td></tr> </table>	Pre Alfa A1	2 su 60	3,3%	Alfa A1	5 su 60	8,3%	Pre A1	9 su 60	15%	A1	21 su 60	35%	A2	23 su 60	38,3%	<table border="1"> <tr><td>Pre Alfa A1</td><td>0 su 46</td><td>0%</td></tr> <tr><td>Alfa a1</td><td>0 su 46</td><td>0%</td></tr> <tr><td>Pre A1</td><td>6 su 46</td><td>13,0434783%</td></tr> <tr><td>A1</td><td>18 su 46</td><td>39,1304348%</td></tr> <tr><td>A2</td><td>22 su 46</td><td>47,826087%</td></tr> </table>	Pre Alfa A1	0 su 46	0%	Alfa a1	0 su 46	0%	Pre A1	6 su 46	13,0434783%	A1	18 su 46	39,1304348%	A2	22 su 46	47,826087%
Pre Alfa A1	2 su 60	3,3%																													
Alfa A1	5 su 60	8,3%																													
Pre A1	9 su 60	15%																													
A1	21 su 60	35%																													
A2	23 su 60	38,3%																													
Pre Alfa A1	0 su 46	0%																													
Alfa a1	0 su 46	0%																													
Pre A1	6 su 46	13,0434783%																													
A1	18 su 46	39,1304348%																													
A2	22 su 46	47,826087%																													

I suesposti dati evidenziano che, non considerando i 14 corsisti che non hanno completato il percorso e che non hanno preso parte alla valutazione finale, in percentuale si è ridotto il numero di chi presentava i livelli Pre Alfa A1, Alfa A1 e Pre A1 ed è aumentato il numero

dei corsisti che si attestano ai livelli A1 e A2 del *QCER*. La percentuale minore di chi alla fine ha raggiunto il livello A2 nelle abilità orali, rispetto ai test iniziali, può essere imputata al fatto che, coloro che presentavano tali livelli alti, erano i corsisti che hanno abbandonato.

Attraverso la matrice *SWOT* (interno/esterno) *ex post*, si possono vedere i punti di forza (*Strengths*), di debolezza (*Weaknesses*), le opportunità (*Opportunities*) e le minacce (*Threats*) a consuntivo.

I N T E R N O	<p>FORZE</p> <p>Aumento della motivazione e della partecipazione degli apprendenti</p> <p>Opportunità di incontro interculturale tra stranieri di diversa nazionalità e con i nativi</p> <p>Sviluppo di competenze nuove nelle risorse umane</p> <p>Risorse finanziarie per la realizzazione del progetto</p> <p>Impegno dei docenti coinvolti nella sperimentazione</p> <p>Efficacia di metodologie cooperative e <i>peer education</i></p>	<p>DEBOLEZZE</p> <p>Eterogeneità di livello nei gruppi classe</p> <p>Frequenza incostante di alcuni apprendenti</p> <p>Poca esperienza pregressa riguardo all'applicazione del metodo Glottodrama da parte dei docenti coinvolti</p> <p>Poca dimestichezza con gli schemi e con la sequenzialità delle fasi delle UUDG Glottodrama</p> <p>Difficoltà dei docenti coinvolti a raccordarsi frequentemente per impegni lavorativi</p>
E S T E R N O	<p>OPPORTUNITÀ/RISORSE</p> <p>Aumento delle certificazioni in lingua italiana</p> <p>Maggiore opportunità di inclusione sociale per i destinatari</p> <p>Consolidamento rapporti tra stranieri di diversa nazionalità e tra stranieri e nativi</p> <p>Possibilità di replicare il modello anche in altri contesti</p>	<p>MINACCE/VINCOLI</p> <p>Difficoltà a reperire utenti per la frequenza dei corsi</p> <p>Abbandoni o iscrizioni tardive</p> <p>Breve permanenza dei migranti "ospiti" nel medesimo luogo</p> <p>Misure decisionali di Agenzie esterne (es. Enti locali e scuole ospitanti)</p>

Fig.38 Matrice *SWOT* (interno/esterno) *ex post*

Criticità

Una prima criticità è stata rappresentata dalla difficoltà di coinvolgere gli utenti, molti dei quali sono impegnati in lavori 24 ore su 24, specialmente i badanti che convivono con le persone assistite e hanno soltanto la domenica libera.

Un'altra criticità è dipesa dal fatto che, per motivi vari, alcuni tra gli apprendenti iscritti non sono stati costanti nella frequenza e alla fine hanno abbandonato.

Inoltre, i primi incontri sono stati caratterizzati da iscrizioni tardive e/o abbandoni precoci che influivano negativamente sulla stabilità delle classi.

I gruppi che si sono formati nelle sedi di erogazione, sono risultati eterogenei nei livelli di competenza in italiano.

La differenza è risultata notevole specialmente tra chi risiede in Italia da svariati anni e ha un lavoro più o meno stabile e chi invece è ospite di un S.I.P.R.O.I.M.I.

In ogni caso, si è notato che l'italiano conosciuto e praticato anche da chi risiede ormai in Italia da molto tempo, non è corretto. Gli stranieri inseriti a livello lavorativo conoscono l'italiano appreso come lingua di contatto ma molti non hanno seguito percorsi di studio formali e chi lo ha fatto riferisce di esperienze brevi e sporadiche.

Un'ulteriore criticità è stata rappresentata dal fatto che i docenti coinvolti non avevano un'esperienza pregressa col metodo Glottodrama.

Opportunità

Nonostante alcune difficoltà riscontrate, i docenti coinvolti hanno ritenuto, all'unanimità, l'esperienza progettuale come un'opportunità di ricerca-azione e di autoriflessione sulle proprie pratiche lavorative. L'impegno profuso è stato un punto di forza anche come arricchimento formativo personale e acquisizione di nuove competenze.

Man mano che i gruppi classe si andavano consolidando, è risultato evidente un miglioramento nelle relazioni tra pari e con i docenti. Il sempre maggiore affiatamento ha avuto positive ripercussioni: alcuni corsisti hanno superato la timidezza iniziale e aumentato la propria autostima grazie ai primi successi legati all'interazione in italiano durante le lezioni e le *performances* nonché alla possibilità di trasferire quanto appreso nei contesti di vita quotidiana, come risulta dai questionari finali.

CONCLUSIONI

Il presente lavoro di ricerca è nato dall'ipotesi che il connubio tra glottodidattica e tecniche teatrali possa offrire notevoli vantaggi per l'acquisizione di una competenza comunicativa globale. Si è voluto dimostrare che i benefici apportati si estendono su più fronti quali l'educazione interculturale e l'inclusione sociale, specialmente in contesti migratori, ambito nel quale è stata condotta la sperimentazione.

Il percorso metodologico è partito dalla consultazione di numerosi testi bibliografici per lo sviluppo del quadro teorico; il successivo studio di caso ha riguardato un progetto di Glottodrama per l'insegnamento-apprendimento dell'italiano L2.

In questa parte conclusiva si forniscono le risposte alle domande di riferimento iniziali.

Il concetto di competenza comunicativa è il filo conduttore dell'intera trattazione. La tesi si apre parlando di comunicazione e di tutti gli elementi – non solo linguistici – che la rendono possibile. Pertanto, la lingua, oltre che a livello di sistema, è stata analizzata nel suo uso concreto e nelle funzioni che la peculiarizzano.

Quando parliamo, non compiamo semplicemente un atto locutorio volto a dare informazioni. L'efficacia comunicativa si ottiene tenendo conto della forza illocutoria, vale a dire delle intenzioni dell'emittente, degli scopi espliciti ed impliciti insiti nel messaggio, spesso inferiti al di là del significato letterale. Inoltre, nel momento in cui produciamo un effetto sul destinatario, compiamo anche un atto perlocutorio (Austin, 1962).

Per comunicare in maniera efficace e appropriata, ci serviamo del ritmo, dell'intonazione, dei tratti prosodici, sovrasegmentali; questi elementi paralinguistici determinano e modificano il valore semantico perfino nella stessa frase. In più, è necessario conoscere gli elementi extralinguistici che appartengono al contesto per utilizzare, ad esempio, il giusto registro o il lessico e la gestualità adeguati alla situazione specifica.

La lingua è dunque un elemento vivo, in continua evoluzione. Il fattore pragmatico ingloba codici diversi da quello verbale e, riguardo a quest'ultimo, considera aspetti che vanno oltre gli elementi formali e le regole di sistema.

Si è ritenuto indispensabile partire da una visione generale della linguistica – anche sul piano storico – e dei suoi intrecci con altre discipline, addentrando, in seguito, nei meandri della semantica e della semiotica.

Da qui si è passati alla glottodidattica: attraverso un *excursus* diacronico, sono stati presentati i metodi utilizzati dall'antichità ad oggi. In realtà, gli studi effettuati e le informazioni raccolte hanno evidenziato come l'insegnamento delle lingue abbia sempre risposto a bisogni pratici; l'attenzione verso l'aspetto comunicativo è scemata soltanto durante la parentesi grammatico-traduttiva del XIX secolo.

Nel secolo scorso, attorno al concetto di competenza comunicativa, sono nati nuovi approcci cui hanno guardato le recenti politiche linguistiche europee per definire i livelli soglia e per suggerire la costruzione di sillabi.

Ci siamo soffermati, in particolare, sull'approccio umanistico-affettivo orientato all'azione che presuppone modalità di insegnamento-apprendimento empatiche in cui le tecniche teatrali si inseriscono agevolmente, garantendo numerosi vantaggi tra cui l'acquisizione di competenze di cittadinanza attiva.

In tale prospettiva è stato affrontato l'insegnamento-apprendimento delle lingue, comprese le lingue seconde in contesti di migrazione.

Vediamo di seguito a quali competenze trasversali e a quali modalità di insegnamento ci siamo riferiti.

LE LINGUE NEL QUADRO EUROPEO ODIERNO

Cosa chiede l'Europa

Nel 2001 fu pubblicata la prima stesura definitiva del *Common European Framework of Reference for Languages*. L'idea era nata in seno al Consiglio d'Europa intorno agli anni Settanta, quando gruppi di studiosi cominciarono a lavorare per fornire uno strumento uniforme, a livello europeo, al fine di migliorare la qualità della comunicazione tra i cittadini comunitari e favorirne la mobilità.

Il *Framework*, con riferimento all'approccio comunicativo funzionale sviluppatosi nella seconda metà del XX secolo, intese valorizzare le competenze (conoscenze, abilità e attitudini) necessarie all'utilizzo funzionale di una LS/L2 anche in termini di appropriatezza (Hymes, 1972); l'attenzione si spostò sulle interrelazioni tra gli interlocutori e sulle implicazioni socio-culturali e pragmatiche.

Sulla base dei descrittori di competenza linguistico-comunicativa che si snodano in differenti livelli progressivi, sono stati realizzati, in tutta Europa, numerosi progetti che

hanno incrementato la sperimentazione metodologico-didattica e promosso una visione sempre più orientata verso il plurilinguismo e l'interculturalità.

Nel 2018 è stato pubblicato il *Companion Volume* che ha aggiornato i descrittori illustrativi di competenza, dettagliandoli maggiormente e integrandoli con descrittori delle abilità di mediazione linguistica.

Tale aggiornamento è nato dunque dalla maggiore consapevolezza sul fatto che una società globalizzata, sempre più eterogenea dal punto di vista linguistico e culturale – specialmente a seguito del fenomeno migratorio che sta interessando l'Europa – debba investire su una efficace educazione interculturale, all'interno della quale la padronanza della L2 è elemento prioritario.

Le sfide da affrontare passano certamente da una rinnovata pedagogia e da una mirata e appropriata istruzione formale anche secondo la *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* del 22 maggio 2018.

Il nuovo modello fornisce la base concettuale per la costruzione di *curricula* che includano, oltre che contenuti, valori di tolleranza, rispetto e convivenza pacifica.

La situazione italiana

Restringendo il campo alla situazione italiana, possiamo dire che gli studenti delle nostre scuole raggiungono livelli di competenza poco soddisfacenti se paragonati ad altre nazioni europee, come dimostrato dai risultati delle indagini internazionali OCSE-PISA. Ciò è vero anche per la competenza comunicativa nelle lingue straniere, insegnate ancora, molto spesso, in maniera frontale.

Riguardo all'italiano per stranieri, abbiamo sottolineato la forte criticità rappresentata dal fatto che i docenti di lettere dei C.P.I.A., non sempre hanno competenze specifiche nella didattica di una L2.

Per quanto sopra, abbiamo voluto intraprendere una ricerca in questo campo sia approfondendo gli studi teorici sia sperimentando nuove strategie nella pratica progettuale.

VALIDAZIONE DEGLI OBIETTIVI DELLA TESI

Obiettivi generali

I due obiettivi generali²³⁸ hanno trovato riscontro sia a livello di indagine bibliografica, in fase teorica, sia nella presentazione dei risultati di esperienze italiane e internazionali di glottodidattica teatrale.

L'assunto che il coinvolgimento emotivo favorisca l'educazione interculturale ed una maggiore efficacia negli esiti di apprendimento è quindi corroborato dagli studi linguistici, semiotici e glottodidattici.

Parlando della linguistica, abbiamo evidenziato l'orientamento pragmatico che si è via via sviluppato in maniera trasversale. Il secondo capitolo si sofferma sulla teoria degli atti linguistici (Austin, 1962; Searle, 1969), sulla lingua intesa come discorso, comunicazione viva.

Lo studio bibliografico sulla semiotica (Eco, 1975; Casetti, 1977), approfondito nel quarto capitolo, ha messo in luce come gli studiosi del settore, anche trattando di produzione o significazione, si siano sempre imbattuti nella comunicazione poiché tutti i codici e i relativi segni sono degli strumenti per veicolare significati, manifestare intenzioni e raggiungere precisi scopi.

Nel quinto capitolo, il parallelismo tra semiotica linguistica e semiotica teatrale (Elam, 1988; De Marinis, 1992) ha messo in evidenza le similitudini tra la situazione comunicativa e quella costruita per il teatro: la presenza simultanea di molteplici codici facilita e supporta la comunicazione in entrambi i casi perché integra efficacemente il linguaggio verbale e contribuisce all'unitarietà semantica generale.

Nel successivo capitolo sono stati trattati i contributi psico-pedagogici delle varie correnti cognitive che hanno avuto ripercussioni sulla didattica, in particolare dagli anni Sessanta in poi.

Gli studi neurobiologici (Lenneberg, 1967) hanno dimostrato le connessioni tra le funzioni linguistiche e le attività cerebrali. A questo proposito, ci siamo riferiti alla teoria del Doppio-Codice (Paivio, 1971, 2014). La ricerca neuroscientifica ha confermato il forte legame tra cognizione ed emozioni che giustifica il ricorso alla glottodidattica teatrale e

²³⁸ Si veda l'Introduzione nella parte dedicata agli obiettivi generali e agli obiettivi specifici del piano di ricerca.

valida l'ipotesi iniziale. Infatti, le stesse aree cerebrali deputate alla cognizione e al ragionamento sono deputate anche alle emozioni secondarie (Damasio, 1995; Cardona 2008).

La psicologia umanistica, negli anni Novanta (Maslow, 1990; Rogers, 2013), ha dato un forte contributo al superamento della netta distinzione cartesiana tra ragionamento ed emozioni; al riguardo, abbiamo fatto riferimento ai “marcatori somatici” descritti da Damasio (1995).

Da ulteriori studi bibliografici si è evinto che l'attenzione si è sempre più spostata sulle funzioni della lingua anche a livello di metodologie glottodidattiche – approfondite nel settimo capitolo – specialmente a partire dagli anni Settanta in poi con lo sviluppo dell'approccio comunicativo e con l'avvento del metodo-funzionale-nozionale (Wilkins, 1976).

Ne sono derivati svariati modelli di competenza comunicativa; a titolo esemplificativo ne abbiamo riportati alcuni (Bachmann, 1990; Balboni, 2008a) per chiarire che tale competenza è costituita da vari fattori – non solo linguistici – tutti volti ad ottenere degli scopi e a produrre effetti sugli interlocutori.

Obiettivi specifici

Nel nono capitolo ci si è soffermati sui luoghi deputati all'insegnamento dell'italiano L2, per lo più i C.P.I.A. – di cui abbiamo ripercorso la nascita e considerato l'aspetto normativo – ma anche centri di accoglienza, come gli S.P.R.A.R./S.I.P.R.O.I.M.I.

Sono stati analizzati i risultati di ricerca nella didattica acquisizionale, con riferimento ai primi progetti pilota – come il progetto *Pavia*, avviato negli anni Ottanta proprio dall'Università di Pavia, sotto il coordinamento di Anna Giacalone Ramat – nonché alle metodologie ritenute più efficaci nell'insegnamento di una L2, con particolare attenzione alle fasi di interlingua e alle interferenze derivanti dalla L1.

Dal capitolo undicesimo in poi, sono state raccolte informazioni sulle metodologie glottoteatrali più conosciute e diffuse. Attraverso stralci di interviste, articoli, pubblicazioni specifiche, abbiamo esaminato alcuni progetti i cui risultati hanno dimostrato come l'uso di tecniche teatrali abbia aumentato la motivazione degli apprendenti e abbia facilitato l'uso della L2 in contesti autentici.

Le strategie poste in essere sia col *Process drama* (Piazzoli, 2011, 2018) sia col Glottodrama, approfondito nel capitolo dodicesimo (Nofri, 2009; Nofri et al. 2014), hanno dato risultati soddisfacenti in termini di competenza comunicativa globale, specialmente nelle abilità orali. A dimostrazione di ciò, sono stati inseriti i dati quantitativi e qualitativi del progetto Glottodrama realizzato nel biennio 2008-2009, ripresi dal sito dedicato.

Abbiamo infine riportato alcune testimonianze di soggetti coinvolti in progetti Glottodrama, circa i benefici derivanti dall'applicazione del metodo in contesti specifici. I risultati qualitativi, in termini di soddisfazione di docenti e discenti, possono essere dedotti da interviste e video, da cui sono stati estrapolati alcuni stralci, indicando anche i *link* per la visione integrale.

Nel tredicesimo capitolo sono stati evidenziati i vantaggi della glottodidattica teatrale sotto il profilo pedagogico, in particolare con riguardo al conseguimento delle competenze oggi raccomandate dall'Europa. A titolo esemplificativo e non esaustivo, si elencano di seguito:

- sviluppo di competenze cognitive, metacognitive ed emotive
- acquisizione di una corretta articolazione dei suoni
- uso corretto dei tratti sovrasegmentali e prosodici
- uso autentico della LS/L2
- acquisizione di competenza comunicativa a 360 gradi
- sviluppo di competenze relazionali, capacità di cooperazione ed educazione interculturale
- approccio metodologico bilanciato.

Nel quattordicesimo capitolo sono stati esaminati alcuni risultati di ricerca derivanti da progetti di insegnamento della L2 attraverso il teatro. Si è accennato alle varie sperimentazioni condotte a livello nazionale e internazionale, tutte interessanti nel disvelare le problematiche riscontrate, il superamento delle difficoltà e i risultati raggiunti.

I dati di riferimento sono stati tratti da articoli scientifici relativi alle ricerche, alle iniziative e alle esperienze progettuali poste in essere sia a livello di lingua base sia a livello di lingua per lo studio.

Tali evidenze, a riprova dei molteplici vantaggi elencati nel precedente capitolo, dimostrano che la glottodidattica teatrale risulta efficace a qualsiasi livello e a qualsiasi età.

A partire dalle Riforme degli anni Ottanta, il teatro è entrato pure nelle scuole italiane, specialmente grazie ai protocolli di intesa siglati negli anni Novanta tra il Ministero della Pubblica Istruzione e altri Enti o Associazioni come AGITA, il Ministero per i Beni e le Attività culturali, l'ETI (Ente Teatrale Italiano), la Presidenza del Consiglio dei Ministri, il Dipartimento dello Spettacolo, il Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica.

Insegnanti, operatori sociali ed educatori scelgono sempre più spesso il teatro come mezzo per conseguire gli obiettivi perché si sentono motivati, gratificati dalla qualità degli esiti e coinvolti emotivamente. Anche registi o attori di professione si stanno avvicinando alla glottodidattica teatrale: i corsi Glottodrama, ad esempio, prevedono la compresenza di due docenti, uno di lingue e uno di recitazione; nel capitolo dodicesimo, si possono trovare alcune loro testimonianze interessanti, in particolare quelle di Maurizio Masella, docente di recitazione.

Le esperienze di teatro sociale, specialmente con migranti che si apprestano ad imparare l'italiano, nascono dalla collaborazione di vari operatori di settori diversi, compresi i docenti di lingue e i professionisti del mondo teatrale.

Risultano molto illuminanti le interviste inedite al Professore Carlo Nofri e al regista Stefano Molica, inserite in Appendice (ALL.1 e ALL.2).

Infine, lo studio di caso, sviluppato nel quindicesimo capitolo, ha indagato le potenzialità del metodo Glottodrama in un contesto migratorio specifico, vale a dire il territorio di riferimento nel quale è stata condotta la sperimentazione legata a questa tesi dottorale. Il progetto, realizzato in provincia di Messina, ha coinvolto destinatari stranieri adulti residenti o rifugiati/richiedenti asilo.

Gli indicatori del progetto hanno guidato il monitoraggio e la valutazione dei risultati.

Lavorare con immigrati adulti o coi migranti ospiti di uno SPRAR/SIPROIMI è diverso che insegnare in un corso formale, come a scuola. Gli apprendenti non possono essere obbligati a seguire gli incontri programmati, quindi è molto importante motivarli con attività attrattive che contestualmente possano essere percepite come utili ai fini dell'apprendimento funzionale dell'italiano. Inoltre, non tutti hanno una reale

consapevolezza di quanto sia indispensabile conoscere la lingua per poter stabilirsi in Italia e integrarsi, magari trovando un lavoro. Specialmente le donne che sono arrivate coi loro mariti, sembrano più disinteressate ad un'occupazione esterna; ciò è comprensibile se si pensa alla loro cultura di origine: nei loro Paesi erano abituate ad accudire casa e figli e a dipendere in tutto e per tutto dall'uomo.

Attraverso i dati raccolti *ex ante* ed *ex post* si è voluta dimostrare l'ipotesi di partenza, ossia che una didattica innovativa, basata su una metodologia glottoteatrale autosufficiente come il Glottodrama, sul coinvolgimento empatico e sull'apprendimento cooperativo, risulta efficace e motivante; inoltre contribuisce all'inclusione sociale e all'autonomia personale anche in contesti molto difficili ed eterogenei come quelli degli immigrati adulti.

Quasi la totalità dei destinatari ha dichiarato di essere soddisfatta della partecipazione ai corsi e di aver fatto progressi nell'apprendimento dell'italiano.

Significativi sono stati i progressi anche in termini di incontro tra diversità e scambio interculturale.

Oltre alla soddisfazione emersa dall'indagine qualitativa, la comparazione quantitativa tra le competenze iniziali e finali degli apprendenti nelle abilità orali e di letto-scrittura in italiano, ha dimostrato un notevole valore aggiunto in percentuale e una diminuzione dei livelli Pre Alfa A1, Alfa A1 e Pre A1 a favore dei livelli A1 e A2 del *QCER*.²³⁹

POSSIBILI SVILUPPI

Considerazioni finali e prospettive

Attraverso la matrice *SWOT* si selezionano le possibilità di sviluppo:

²³⁹ Si vedano i grafici inseriti nel capitolo quindicesimo.

P A S S A T O	FORZE Collaborazione già attivata con la Glottodrama Academy Modelli progettuali già sperimentati Risultati positivi	DEBOLEZZE Mancanza di risorse umane competenti nel lavoro di rete Resistenze verso una sostanziale collaborazione interdisciplinare a livello istituzionale per un'effettiva <i>governance</i> territoriale
F U T U R O	OPPORTUNITÀ/RISORSE Pubblicizzazione e disseminazione del progetto Nuove proposte di accordi di rete o protocolli di intesa con <i>partner</i> esterni Costituzione di reti per <i>fund-raising</i> . Consolidamento della <i>governance</i> territoriale Replicabilità e trasferibilità dei modelli individuati come buone prassi	DIFFICOLTÀ/VINCOLI Carente cultura di rete tra i soggetti presenti sul territorio e a livello nazionale e internazionale Difficile inclusione degli stranieri in termini di occupabilità lavorativa stabile Instabilità politica e continui cambiamenti normativi in tema di immigrazione

Fig.39 Matrice *SWOT* per le possibilità di sviluppo

Ho scelto di ricercare nell'ambito della didattica delle lingue, con un'attenzione particolare rivolta all'acquisizione di competenze trasversali, perché ritengo che questo sia un punto debole abbastanza diffuso, specie nelle scuole italiane di cui ho diretta esperienza. Come già detto, molti docenti continuano a condurre lezioni frontali legate alla trasmissione di contenuti e nozioni, in maniera standardizzata, senza tener conto delle esigenze contingenti.

La necessità d'innovazione, dovuta ai rapidi mutamenti sociali e culturali, rende impellente sperimentare nuove strategie; ci si ritrova infatti a lavorare con giovani quotidianamente connessi alla rete, perfettamente inseriti nella globalità virtuale e "bombardati" da informazioni a getto continuo. D'altro canto, la presenza di numerosi stranieri che convivono con i nativi, porta a dover conciliare stili di vita e tradizioni diverse che entrano a gamba tesa nella tendenza globalizzante e creano piuttosto una condizione di "glocalità". Si parte da prerequisiti sempre nuovi e diversi, specialmente quando si ha a che

fare con classi multiculturali che oramai costituiscono la regola e non più l'eccezione.

Non è sempre facile condividere e programmare percorsi nuovi che sfocino in attività interdisciplinari e laboratoriali. Le resistenze al cambiamento sono tante. Ciò avviene perché le *routines* consolidate, anche se non più efficaci per la risoluzione dei nuovi problemi legati alla complessità organizzativa della scuola odierna o di altre agenzie educative, continuano nondimeno a infondere sicurezza perché garantiscono di procedere con il minimo sforzo.

Una ricerca nel settore che favorisca la conoscenza e la diffusione di nuovi materiali, anche tecnologici, potrebbe rappresentare un passo avanti per sviluppare una metacompetenza sull'operato professionale dell'insegnante di lingue oltre che un'analisi critica e una valutazione sistematica delle prassi didattiche: riconoscere i punti di forza e di debolezza è fondamentale per progettare piani di miglioramento.

Dal 2013, operando come Dirigente Scolastica,²⁴⁰ svolgo un ruolo molto complesso

²⁴⁰ La funzione dirigenziale, nella scuola italiana dell'autonomia, è ben delineata nel Decreto Legislativo 165/2001, *Testo unico sul pubblico impiego* (in S. Auriemma, a cura di, 2011: 187-233) che, all'articolo 25, così recita:

«**Art. 25- Dirigenti delle istituzioni scolastiche** (Art. 25-bis del D. Lgs. n. 29 del 1993, aggiunto dall'art. 1 del D.Lgs. n. 59 del 1998; Art. 25-ter del D.Lgs. n. 29 del 1993, aggiunto dall'art. 1 del D.Lgs. n. 59 del 1998).

1. Nell'ambito dell'amministrazione scolastica periferica è istituita la qualifica dirigenziale per i capi di istituto preposti alle istituzioni scolastiche ed educative alle quali è stata attribuita personalità giuridica ed autonomia a norma dell'articolo 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59, e successive modificazioni ed integrazioni. I dirigenti scolastici sono inquadrati in ruoli di dimensione regionale e rispondono, agli effetti dell'articolo 21, in ordine ai risultati, che sono valutati tenuto conto della specificità delle funzioni e sulla base delle verifiche effettuate da un nucleo di valutazione istituito presso l'amministrazione scolastica regionale, presieduto da un dirigente e composto da esperti anche non appartenenti all'amministrazione stessa.

2. Il dirigente scolastico assicura la gestione unitaria dell'istituzione, ne ha la legale rappresentanza, è responsabile della gestione delle risorse finanziarie e strumentali e dei risultati del servizio. Nel rispetto delle competenze degli organi collegiali scolastici, spettano al dirigente scolastico autonomi poteri di direzione, di coordinamento e di valorizzazione delle risorse umane. In particolare, il dirigente scolastico organizza l'attività scolastica secondo criteri di efficienza e di efficacia formative ed è titolare delle relazioni sindacali.

3. Nell'esercizio delle competenze di cui al comma 2, il dirigente scolastico promuove gli interventi per assicurare la qualità dei processi formativi e la collaborazione delle risorse culturali, professionali, sociali ed economiche del territorio, per l'esercizio della libertà di insegnamento, intesa anche come libertà di ricerca e innovazione metodologica e didattica, per l'esercizio della libertà di scelta educativa delle famiglie e per l'attuazione del diritto all'apprendimento da parte degli alunni.

4. Nell'ambito delle funzioni attribuite alle istituzioni scolastiche, spetta al dirigente l'adozione dei provvedimenti di gestione delle risorse e del personale.

5. Nello svolgimento delle proprie funzioni organizzative e amministrative il dirigente può avvalersi di docenti da lui individuati, ai quali possono essere delegati specifici compiti, ed è coadiuvato dal responsabile amministrativo, che sovrintende, con autonomia operativa, nell'ambito delle direttive di massima impartite e degli obiettivi assegnati, ai servizi amministrativi ed ai servizi generali dell'istituzione scolastica, coordinando il relativo personale.

6. Il dirigente presenta periodicamente al consiglio di circolo o al consiglio di istituto motivata relazione sulla direzione e il coordinamento dell'attività formativa, organizzativa e amministrativa al fine di garantire la più

che coniuga responsabilità manageriali con responsabilità di *leadership* in ambito pedagogico-didattico. Quest'ultimo aspetto è fortemente legato all'innovazione e al cambiamento in molteplici campi. L'implementazione dell'unitarietà educativa e l'elaborazione di una visione condivisa da tutto il personale assumono un'importanza strategica.

Un Dirigente Scolastico deve riconoscere le competenze per sfruttare al massimo, così come esplicitato nel Decreto del Presidente della Repubblica 275/99, tutte le forme di autonomia e flessibilità necessarie al conseguimento di risultati educativi efficaci.

Pertanto, dovendo guidare e gestire risorse interne ed esterne, mi approccio non solo con alunni e docenti, ma anche con famiglie, associazioni, Enti e Istituzioni che collaborano a vario titolo con la scuola per incrementare e integrare l'offerta formativa in senso lato.

Come evidenziato nella matrice *SWOT* per le possibilità di sviluppo, è sempre esistita e continua ad esistere una certa resistenza verso una sostanziale collaborazione tra Istituzioni diverse. Le reti di scopo, il più delle volte, sono solo formali e temporanee. Ciò ostacola un'effettiva e duratura *governance* territoriale.

ampia informazione e un efficace raccordo per l'esercizio delle competenze degli organi della istituzione scolastica.

7. I capi di istituto con rapporto di lavoro a tempo indeterminato, ivi compresi i rettori e vicedirettori dei convitti nazionali, le direttrici e vicedirettrici degli educandati, assumono la qualifica di dirigente, previa frequenza di appositi corsi di formazione, all'atto della preposizione alle istituzioni scolastiche dotate di autonomia e della personalità giuridica a norma dell'articolo 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59, e successive modificazioni ed integrazioni, salvaguardando, per quanto possibile, la titolarità della sede di servizio.

8. Il Ministro della pubblica istruzione, con proprio decreto, definisce gli obiettivi, i contenuti e la durata della formazione; determina le modalità di partecipazione ai diversi moduli formativi e delle connesse verifiche; definisce i criteri di valutazione e di certificazione della qualità di ciascun corso; individua gli organi dell'amministrazione scolastica responsabili dell'articolazione e del coordinamento dei corsi sul territorio, definendone i criteri; stabilisce le modalità di svolgimento dei corsi con il loro affidamento ad università, agenzie specializzate ed enti pubblici e privati anche tra loro associati o consorziati.

9. La direzione dei conservatori di musica, delle accademie di belle arti, degli istituti superiori per le industrie artistiche e delle accademie nazionali di arte drammatica e di danza, è equiparata alla dirigenza dei capi d'istituto. Con decreto del Ministro della pubblica istruzione sono disciplinate le modalità di designazione e di conferimento e la durata dell'incarico, facendo salve le posizioni degli attuali direttori di ruolo.

10. Contestualmente all'attribuzione della qualifica dirigenziale, ai vicedirettori dei convitti nazionali e alle vicedirettrici degli educandati sono soppressi i corrispondenti posti. Alla conclusione delle operazioni sono soppressi i relativi ruoli.

11. I capi d'istituto che rivestano l'incarico di Ministro o Sottosegretario di Stato, ovvero siano in aspettativa per mandato parlamentare o amministrativo o siano in esonero sindacale, distaccati, comandati, utilizzati o collocati fuori ruolo possono assolvere all'obbligo di formazione mediante la frequenza di appositi moduli nell'ambito della formazione prevista dal presente articolo, ovvero della formazione di cui all'articolo 29. In tale ultimo caso l'inquadramento decorre ai fini giuridici dalla prima applicazione degli inquadramenti di cui al comma 7 ed ai fini economici dalla data di assegnazione ad una istituzione scolastica autonoma».

A tal fine, anche la presente ricerca costituirà oggetto di riflessione ed occasione per replicare modelli validi e applicare buone prassi nel prosieguo del mio lavoro dirigenziale.

SINTESI IN SPAGNOLO

INTRODUCCIÓN

Ámbito de investigación

Este trabajo se incluye en el programa de doctorado interuniversitario Lenguas y Culturas y en la línea de investigación Teoría y práctica de los discursos de la Universidad de Córdoba.

El objetivo principal es explorar nuevos métodos para aplicar en contextos específicos en el ámbito de la enseñanza de idiomas a través del teatro.

La hipótesis de partida es que la participación emocional del alumno y el uso de diferentes códigos expresivos, además del código verbal, consiguen desarrollar una competencia comunicativa más efectiva en una Lengua Extranjera (LE) y/o en una Lengua Segunda (L2).

Con el presente trabajo nos proponemos investigar metodologías que pueden aumentar la motivación, garantizar la efectividad en los resultados del aprendizaje y, al mismo tiempo, gratificar más a los profesores por su trabajo y por los resultados logrados.

Con respecto a los principios de enseñanza de idiomas relacionados con los diferentes métodos de enseñanza-aprendizaje actuales, tratamos de volver a las raíces históricas, especialmente a partir de los años sesenta en adelante.

Finalmente, la parte experimental está dedicada a un proyecto destinado a un número de alumnos extranjeros de la provincia de Messina y que se centrará en la aplicación del método denominado *Glottodrama* profundizado en el capítulo 12; además, para los profesores de idiomas y teatro involucrados en el estudio de caso relacionado con el proyecto, se planificó un curso de capacitación preparatoria, organizado por la *Glottodrama Academy*.

El proyecto está concebido para ser desarrollado en contextos migratorios. Esto se debe a dos razones muy actuales: por un lado, las políticas lingüísticas europeas vigentes insisten cada vez más en la educación multilingüe e intercultural (*Companion Volume*, 2018 y la Recomendación sobre las competencias clave, 2018), por otro, los flujos migratorios hacia Europa y, en particular, hacia Italia y Sicilia, están cambiando, de hecho, ya han cambiado nuestra estructura social. Por lo tanto, es esencial desarrollar buenas habilidades de comunicación en la L2 para fomentar la inclusión.

OBJETIVOS

Objeto teórico

El objetivo de este trabajo es demostrar cómo las técnicas de simulación son, en todas las edades y en todos los niveles, las más adecuadas para garantizar la adquisición de una competencia comunicativa en L2 y favorecer una visión intercultural.

Nos proponemos analizar las ventajas que la participación en actividades teatrales tiene para el aprendizaje de una lengua extranjera: la participación del alumno en actividades lingüístico-expresivas, específicamente aquellas relacionadas con la dramatización de un texto teatral, consigue multiplicar la eficacia didáctica orientada a la adquisición de la LE/L2 y, simultáneamente, al aprendizaje de estructuras lingüísticas correctas, un proceso que con frecuencia se ve afectado por interferencias interlingüísticas derivadas de la L1.

Más allá de los constructos y las estructuras lingüísticas, la utilización de las técnicas teatrales hace emerger la cultura y la realidad social a la que cada lengua está indisolublemente asociada. Este proceso de aprendizaje añade a la enseñanza de la lengua una dimensión educativa intercultural. El uso de estrategias asociadas a las artes escénicas hace que los estudiantes sean conscientes de las diferencias y similitudes entre los dos idiomas al activar procesos cognitivos y, junto al código verbal, códigos de comunicación diferentes (mimetismo, proxemias, gestos, etc.).

No es una novedad que la enseñanza de una lengua extranjera debe ser siempre contextualizada y no puede reducirse a estereotipos y conceptos que la convierten en un ejercicio estéril. El lenguaje es un elemento vivo, un instrumento del pensamiento, una expresión del yo y un medio de comunicación activa que nunca puede considerarse como un fin en sí mismo.

El trabajo teórico se concreta en una serie de objetivos específicos para los cuales se quiere realizar un análisis de las cuestiones en el ámbito. Finalmente, un estudio de caso limita la investigación al territorio siciliano, precisamente Messina y provincia. En particular, se decidió emprender una investigación-acción para examinar los temas en cuestión y analizar aspectos innovadores y experimentales a nivel cognitivo e interpretativo mediante la consecución de los siguientes objetivos:

Objetivos generales

1. Demostrar cómo la implicación emocional favorece la educación intercultural y lingüística.
2. Demostrar una más eficaz adquisición de una L2 a través de la dramatización.

Objetivos específicos

1. Conocer los principales lugares (centros de acogida, SPRAR, asociaciones, escuelas, etc.) dedicados a la integración de los extranjeros a través de la enseñanza del italiano como L2.
2. Analizar el diseño y la elaboración de materiales y textos teatrales utilizados implicando a estudiantes extranjeros.
3. Evaluar la adecuación de dichos materiales como incentivo para la motivación en el aprendizaje de la L2 y para su práctica.
4. Examinar proyectos teatrales en la enseñanza/aprendizaje de la L2 a través de las experiencias subjetivas de los actores (estudios de caso).
5. Comprender y analizar las dificultades más comunes en la memorización y uso de la L2 en contextos específicos.
6. Examinar la aplicación del método *Glottodrama* en los proyectos ya implementados y sus potencialidades en otros contextos.

Antecedentes y estado de la cuestión

En la antigüedad, desde el tercer milenio antes de Cristo, la enseñanza de una LE/L2 estaba destinada a necesidades prácticas

Hoy tenemos a nuestra disposición una rica documentación histórica sobre el plurilingüismo que caracterizó a las culturas más remotas, tanto en Oriente como en Occidente. Los intercambios culturales y la mezcla de tradiciones alentaron la enseñanza de una LE/L2 en las comunidades de los diversos pueblos y, de hecho, el bilingüismo no

era algo excepcional en muchas de esas comunidades, siendo reconocida la efectividad de los métodos de aprendizaje muy similares al método directo más moderno. (Titone, 1986).

Solo hacia fines del siglo XVIII, surgió una metodología abstracta como tal, basada fundamentalmente en estudios teóricos y ejercicios de traducción gramatical.

Por lo tanto, no podemos considerar una novedad absoluta la orientación de la investigación actual hacia elementos pragmáticos-funcionales, tanto en lo que respecta a las teorías lingüísticas como en la enseñanza de idiomas; la novedad radica solo, por tanto, en la reacción contra el formalismo dominante hasta mediados del siglo pasado.

A principios de 1900, la corriente psicológica del conductismo (Watson, 1913) influyó mucho en los estudios lingüísticos, en particular Leonard Bloomfield, que fue uno de los fundadores, en 1924, de la *Linguistic Society of America*, en cuyo seno nació poco después la revista *Language*.

En los Estados Unidos de América, surgió el movimiento lingüístico estructuralista que pronto se abrió a las concepciones del conductismo en la enseñanza de idiomas.

En 1957, el psicólogo Burrhus Frederic Skinner publicó el volumen *Verbal Behavior*, en el que afirmaba que la forma en que los seres humanos adquieren el lenguaje es una forma de comportamiento condicionada de acuerdo con la secuencia de estímulo-respuesta-gratificación.

Uno de los máximos exponentes en esta concepción fue Robert Lado. En 1964, publicó *Language teaching: a scientific approach* donde propuso un método de aprendizaje de idiomas basado esencialmente en *pattern drills*.

A partir de los años sesenta se ha ido imponiendo progresivamente la convicción de que, a efectos del aprendizaje, debe tenerse en cuenta toda la esfera humana que unifica conocimiento y emociones, cuerpo y mente, lenguaje verbal y lenguaje no verbal. En lingüística, Chomsky rechaza el mecanicismo de los neoconductistas y se opone a Skinner con su *Review of Verbal Behavior* (1959).

Chomsky negó que el lenguaje fuera aprendido o inducido por imitación y estableció, sobre la base de su *generative-transformational grammar*, la diferencia entre *competence*, que es el conocimiento innato de las reglas del lenguaje y *performance*, que es la producción que se actualiza sobre la base de esta competencia innata. En realidad, una metodología específica basada en las teorías de Chomsky nunca se desarrolló como tal, pero bajo la influencia del cognitivismo nacieron diversas teorías, y métodos

experimentales que tenían como objetivo la renovación de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Entre los años sesenta y setenta, como primera realización del nuevo enfoque comunicativo, los métodos situacionales se hicieron populares en Europa.

En Italia, Giovanni Freddi desarrolló el método cognitivo integrado que, en lugar de rechazar por completo algunos modelos típicos de estructuralismo, los inserta en contextos situacionales. En 1970 se publicó su volumen *Metodologia e didattica delle lingue straniere*, seguido de una rica bibliografía.

La década de 1970 fue muy productiva: en Italia, se publicaron muchos artículos de investigadores en revistas especializadas en didáctica de las lenguas extranjeras (Balboni, 1985: 79).

En estos años, siguiendo las teorías del lingüista inglés David Wilkins (1976), surgió el método nocional-funcional, que centraba el foco sobre los propósitos de la comunicación.

El método nocional-funcional todavía hoy es para muchos el más deseable en la enseñanza de una LE/L2, aunque no necesariamente aplicado de manera exclusiva: con frecuencia se integra con aspectos de otros métodos, sin perjuicio de los elementos pragmáticos y funcionales.

Pautas y experiencias actuales

La necesidad de garantizar una competencia comunicativa global requiere una perspectiva interdisciplinar.

En apoyo de la lingüística y de la enseñanza de idiomas, la psicología aplicada ha demostrado que las emociones del estudiante no son un elemento secundario, sino que juegan un papel decisivo para lograr resultados de aprendizaje efectivos.

En el siglo pasado, las contribuciones de la investigación en psicología condujeron a experimentar, dentro de un enfoque humanista afectivo, métodos más y más novedosos tales como la *Total Physical Response* de Asher (1968), la *Suggestopedia* de Lozanov (1978) o el Método Silencioso de Gattegno (1963).

El enfoque comunicativo ha sido tenido en cuenta por el Consejo de Europa, desde la década de 1970, para el desarrollo de varios proyectos relacionados con el aprendizaje

de una LE/L2. Los estudios realizados por los grupos de trabajo a partir de ese momento dieron como resultado la posterior redacción del *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*, revisado varias veces hasta su publicación en 2001. En febrero de 2018, se publicó la última versión, *Common European Framework of Reference for Languages: Companion Volume with new descriptors*.

Las políticas lingüísticas europeas exigen el desarrollo de una educación plurilingüe e intercultural basada en los principios del enfoque afectivo humanista orientado a la acción.

Las tendencias pedagógicas de hoy colocan al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje: sus necesidades, sus emociones, sus actitudes y sus objetivos se convierten en factores determinantes del sistema de enseñanza de idiomas. Es razonable preferir la cooperación a la competencia; los entornos educativos deben ser relajantes y acogedores para neutralizar la ansiedad y los temores.

Todo esto se puede lograr combinando técnicas de teatro con enseñanza de idiomas. Esta combinación permite explorar estrategias destinadas a adquirir una buena competencia comunicativa que integra, a través de una especie de pedagogía de acción, cognición y emociones.

El *Educational drama*, nacido en Gran Bretaña en la década de 1950, fue inicialmente aplicado por la profesora de inglés Dorothy Heathcote (1984); en la década de los noventa, con la directora irlandesa Cecily O'Neill (1995), se convirtió en un enfoque real llamado *Process drama*.

Simultáneamente, con el surgimiento del enfoque comunicativo, se produjo una continua experimentación de técnicas performativas en el campo de la enseñanza de idiomas.

En 1995 se fundó el IDIERI (International Drama in Education Research Institute) que documenta las novedades de investigación sobre el teatro en la enseñanza de idiomas.

Con el volumen *Words into Worlds* (Kao, O'Neill, 1998), se ha dado difusión a trabajos de investigación interdisciplinar que todavía se están desarrollando mediante estudios empíricos acerca de las muchas experiencias realizadas en todo el mundo sobre el aprendizaje de una LE/L2 a través del *Process drama*.

Una de las más reconocidas académicas del *Process drama* es Erika Piazzoli, actualmente profesora asistente de educación artística (Drama) en el Trinity College de

Dublín, ex profesora e investigadora en la Universidad Griffith, Brisbane, Australia, donde trabajó en las áreas de pedagogía dramática y de italiano como L2, de 2008 a 2014. Además, es autora, entre otras obras, de un volumen reciente titulado *Embodying Language in Action* (2018).

En una entrevista de Erika Saccuti (2018: 75) a Piazzoli, podemos encontrar referencias bibliográficas dedicadas, así como los nombres de dos revistas internacionales que tratan estos temas: uno es *Scenario*, que está interesado en la enseñanza performativa de idiomas y que recoge, en la Sección “*correspondents from the world*”, estrategias innovadoras en el campo de la pedagogía teatral para la enseñanza de una LE/L2, incluido el italiano; la otra es la revista científica RIDE (*Research in Drama Education*), que está a la vanguardia en esta área y se publica en Londres.

En Madrid, organizada por el Comité de la Sociedad Dante Alighieri, como parte del proyecto *Parla Italiano Facendo Teatro*, suelen celebrarse cada año varias conferencias internacionales sobre el aprendizaje de la enseñanza del italiano a través del teatro.

Hoy, las prácticas teatrales asociadas con la enseñanza de idiomas nos ayudan a alcanzar los objetivos establecidos por Europa de acuerdo con las directrices pedagógicas y con las políticas lingüísticas más recientes.

Específicamente, queremos referirnos al *Glottodrama*, galardonado en 2010 y en 2014 con el *Label europeo de las Lenguas*. Este nuevo método integra los métodos de enseñanza comunicativos con las técnicas de laboratorios típicas del teatro para favorecer el aprendizaje de una LE/L2. Bajo la coordinación del laboratorio de investigación lingüística *Novacultur* de Roma, el *Glottodrama* se ha experimentado a nivel internacional gracias a tres proyectos que la Unión Europea, en el marco del *Lifelong Learning Programme*, ha aprobado y cofinanciado. En 2007, se inició un primer proyecto bienal de investigación transnacional. Seguidamente se iniciaron otros dos proyectos, con el propósito de divulgar, a nivel internacional, los resultados obtenidos y de consolidar el método. Carlo Nofri, director de la Agencia *Novacultur*, publicó el volumen *Guida al metodo Glottodrama. Apprendere le lingue straniere attraverso il Laboratorio teatrale*. (2009). Además, se publicó el *Manuale Pratico del Glottodrama* (2014) de Carlo Nofri et al., que contiene aspectos teóricos y prácticos, así como materiales didácticos, en varios idiomas.

En los últimos años se llevaron a cabo otros estudios sobre las prácticas teatrales dirigidas al aprendizaje de una LE.

Dario Sponchiado, de Colorado College, dedicó un interesante artículo al tema en cuestión, *Cronaca di una lezione annunciata: Process drama e glottodrama tra passato e sperimentazioni odierne* (2016).

Filippo Fonio, profesor asociado (Maître de Conférences) en literatura italiana en la Universidad de Grenoble, se ocupa desde hace años de prácticas artísticas y, en concreto, también de prácticas teatrales, asociadas a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. En su *La pratica teatrale come strumento per l'apprendimento dell'italiano lingua straniera: un tentativo di bilancio e nuove prospettive* (2013), menciona varios textos producidos al respecto, tanto en Italia como en el extranjero.

La compatibilidad de un enfoque de enseñanza performativa de idiomas, incluso a nivel académico, con los objetivos del *CEFR*, es el tema de un artículo de Filippo Fonio y Geneviève Genicot (2011).

El tema fue tratado además por varios investigadores y profesores de universidades italianas y extranjeras donde se han llevado a cabo varios proyectos.

Motivación de la investigación y resultados esperados

Según las recomendaciones europeas, los educadores deben desarrollar una conciencia intercultural cada vez mayor. En la enseñanza de idiomas, esto está inextricablemente vinculado al conocimiento de un LE aprendida en el contexto de uso y viceversa.

Hoy, la forma en que se enseña a los estudiantes se centra en sus necesidades y requisitos previos para integrar nuevos conocimientos. Los alumnos, a cualquier edad, siempre deben poder confiar en un tipo de motivación, ya sea intrínseca o no.

Según lo recomendado por el Consejo de Europa y declarado tanto en el *CEFR* como en el *Companion Volume* recientemente publicado (2018: 21): «The development of language competences is essential for social inclusion, mutual understanding and professional development. The *CEFR* has contributed to the implementation of the Council of Europe's language education principles, including the promotion of reflective learning and independent learning».

Partimos de la suposición de que una metodología de aprendizaje cooperativo mejora la efectividad al garantizar una continuidad en espiral en la ruta de aprendizaje, que está vinculada lo más estrechamente posible a las habilidades previas que deben mejorarse en situaciones siempre nuevas y diferenciadas.

¿Por qué entonces investigar la enseñanza de idiomas a través del teatro?

Precisamente porque esta última es la combinación ideal para lograr lo que hemos descrito anteriormente y para fomentar:

- motivación
- autoestima
- cooperación
- colegialidad
- oportunidad para un uso auténtico de una LE/L2
- transferencia más fácil de un contexto a otro
- interdisciplinariedad.

De hecho, además de buenos resultados en el aprendizaje de idiomas, se persiguen objetivos también extraescolares, en el ámbito social, como la posibilidad de una mejor y más rápida integración de los extranjeros en el país de acogida, gracias a su dominio del idioma de destino.

En los últimos años, hemos asistido, en toda Italia, a significativos cambios debidos, por un lado, a la globalización y, por otro, a nivel “glocal”, a la ola migratoria que ha implicado a toda la nación y que tiene su mayor impacto en Sicilia. La isla, por su posición geográfica, se convierte en vía de paso para un número importante de inmigrantes.

Debido a la masiva presencia de jóvenes extranjeros en el territorio siciliano, se considera que es necesario poner atención a las oportunidades de aprendizaje de la lengua italiana como L2, dado que el conocimiento y la práctica de la lengua del país de acogida permiten y garantizan una integración real.

Por lo tanto, es necesario repensar una organización del proceso de enseñanza-aprendizaje del italiano como L2 en clave sociolingüística, pragmática e intercultural, y prever caminos inclusivos más amplios que actúen principalmente sobre la motivación y la reducción del filtro afectivo.

Los resultados esperados en términos de resultados son:

- mejorar el dominio de los extranjeros en italiano como L2 para desarrollar competencias transversales de ciudadanía activa
- aumentar la socialización en una perspectiva intercultural e integradora
- usar el idioma de destino en contextos auténticos
- aumentar las oportunidades de inserción laboral
- fomentar la interculturalidad
- fomentar la inclusión
- fomentar la colaboración interinstitucional
- desarrollar el capital social.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLOGÍA

Fundamentos teóricos

Como hemos descrito en los Antecedentes y en el Estado de la cuestión, la lingüística siempre ha sido apoyada por otras ciencias como la pedagogía, la sociología, la filosofía, la psicología y también la biología. Dichas ciencias, incluida la propia lingüística, son teóricas porque desarrollan el conocimiento; también hay ciencias prácticas que tienen como objetivo resolver problemas operando sobre la base de conocimientos y teorías.

Los dos caminos a menudo han permanecido paralelos, a veces interrelacionados, por ejemplo, cuando la lingüística se ha aplicado a aspectos específicos.

Por lo tanto, la lingüística aplicada es una disciplina teórico-práctica que analiza las ciencias que han influido en los estudios lingüísticos, sobre todo la psicología y la pedagogía, y también en las prácticas de enseñanza (Freddi, 1991).

En Italia, los primeros estudios de enseñanza de idiomas se remontan a principios de la década de 1970 y se llevaron a cabo en la Facultad de Idiomas de la Universidad *Ca' Foscari* de Venecia por Renzo Titone y Giovanni Freddi: el primero, estudioso de la psicología del lenguaje y los procesos cognitivos; el segundo, profesor de metodología y enseñanza de lenguas modernas. En Italia, su contribución ha influido enormemente en esta área de investigación.

Se han seguido diferentes enfoques a lo largo del tiempo.

Bloomfield (1942) sentó las bases para el nacimiento de la enseñanza de idiomas en los Estados Unidos con el enfoque estructuralista; casi simultáneamente, en Francia, se desarrolló la metodología Structuro-Global Audio-Visual (SGAV); el enfoque comunicativo maduró en Europa a partir de los años setenta con métodos situacionales y con el método nocional funcional (Wilkins, 1976); los métodos más utilizados en la actualidad se basan en el enfoque humanista-afectivo orientado en la acción que ha inspirado las políticas lingüísticas europeas en los últimos años.

La necesidad de encontrar estrategias en línea con las teorías descritas anteriormente dirigidas a la adquisición de una competencia comunicativa global, que consta de diferentes códigos, además del lenguaje verbal, incorporados en actos de habla complejos bajo un perfil semiótico, ha alentado la reflexión interdisciplinaria sobre el uso de técnicas teatrales en la enseñanza de idiomas.

Los estudios teóricos sobre la enseñanza de idiomas a través de técnicas teatrales no son numerosos; de hecho, describen prácticas de laboratorio guiadas por los principios de la pedagogía del aprendizaje activo. La mayoría de los materiales producidos son el resultado de experiencias de laboratorio donde los alumnos actúan como “actores sociales” en una situación dada para desarrollar competencias transversales de ciudadanía.

Opciones metodológicas

Dado el objeto de estudio y los objetivos establecidos, la presente investigación se configura como un trabajo empírico sobre enfoques y métodos para la adquisición/aprendizaje de una L2 y se llevará a cabo en función de una metodología cualitativa dirigida a recoger datos e información sobre los temas a tratar.

El marco teórico se describe a través de estudios bibliográficos y por último, la fase experimental seguirá los siguientes pasos:

- estudio de caso
- investigación acción
- fenomenología (estudio de experiencias subjetivas, también vistas a través de las perspectivas de otros actores).

Desarrollo metodológico e instrumentos de investigación

La posibilidad de mejora en el ámbito educativo se basa siempre en el análisis del estado de la cuestión.

Una vez identificado el problema, lo abordaremos reuniendo datos y formulando una serie de preguntas clave como guía para el siguiente paso que consiste en la interpretación de esos datos y el planteamiento de una hipótesis de solución.

Las preguntas iniciales de investigación son:

- ¿Qué es la comunicación y qué se entiende por competencia comunicativa?
- ¿Cuáles son los métodos más utilizados hoy en la enseñanza de una LE/L2?
- ¿Qué recomiendan las políticas lingüísticas europeas?
- ¿Cómo podemos abordar empáticamente la enseñanza de una LE/L2?
- ¿Para quién y por qué enseñar una L2?
- ¿Qué habilidades transversales se pueden fomentar al aprender una L2?
- ¿Cómo pueden las prácticas teatrales promover una adquisición más efectiva de competencia comunicativa global?
- ¿Cuáles son las ventajas pedagógicas de aprender un idioma a través del teatro?
- ¿Por qué las personas que se ocupan del tema, como los profesores o los trabajadores sociales, eligen el teatro como un medio para lograr sus objetivos?
- ¿Qué recursos humanos y financieros se necesitan para comenzar esta metodología integrada?
- ¿Qué dificultades surgieron de la implementación en contextos específicos?
- ¿Qué se ha hecho o se puede hacer para superar estas dificultades?

Basado en la literatura seleccionada en el campo de investigación y el informe analítico de acuerdo con las preguntas clave se circunscriben los temas a tratar de la siguiente manera:

- El lenguaje humano en el sistema lingüístico
- Desarrollos históricos en los campos lingüístico y semiótico
- Transversalidad del lenguaje y competencia comunicativa
- *Excursus* histórico sobre los métodos de enseñanza de idiomas

- Políticas lingüísticas europeas
- Enfoque humanista afectivo orientado a la acción
- *Excursus* histórico y normativo sobre la disciplina “Italiano como L2”
- Modalidades y lugares de adquisición de la L2 y educación intercultural en el país de acogida
- Creación de entornos de aprendizaje a través de técnicas teatrales
- *Process drama* y *Glottodrama*
- Metodología teatral integrada en la enseñanza de idiomas.

En la fase teórica, preparatoria de la siguiente experimentación, comenzamos a consultar los textos más relevantes sobre lingüística, semiótica y enseñanza de idiomas, en particular el volumen *Language* de Bloomfield (1996), el volumen *Linguistics* de Widdowson (1996), *Manuale di semantica descrittiva* de Stati (1978), el volumen *Le lingue vive e il loro insegnamento* de Girard (1983) y, en lo que respecta a una visión histórica, el volumen *Cinque millenni di insegnamento delle lingue* de Titone (1986). A través de estas lecturas, la atención se centra en los enfoques principales, especialmente los comunicativos del siglo pasado basados en la dimensión cognitiva, para mostrar cómo la participación emocional aumenta la motivación para aprender y activar procesos mentales también.

Para un estudio más específico sobre la semiótica teatral, que se compara con la semiótica lingüística, se han consultado los volúmenes de Elam (1988) y De Marinis (1992), ambos titulados *Semiotica del teatro*, así como el ensayo crítico *Semiotica* de Casetti (1977).

En los sitios <https://www.itals.it/> y <https://www.almaedizioni.it/it/officina/> se han consultado materiales y diversos artículos sobre juegos de roles y técnicas teatrales en la enseñanza.

También se consultaron algunas publicaciones sobre la enseñanza de italiano como L2, en particular *Manuale di didattica dell'italiano L2* de Diadori et al. (2009).

Además, se examinaron el *Companion Volume* (2018), la reciente actualización del *CEFR* (2001) y los siguientes documentos y sitios web relacionados con recursos y referencias para la educación plurilingüe e intercultural:

- *The Reference framework of competences for democratic culture (2016)*
- *A Handbook for curriculum development and teacher education concerning the language dimension in all subjects (2016)*
- *Linguistic integration of adult migrants: Guide to policy development and implementation (2014)*
- *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education (2010)*
- *Guidelines for intercultural education and an Autobiography of Intercultural Encounters (2009)*
- *Guide for the development of language education policies in Europe – from linguistic diversity to plurilingual education (2007).*

Entre otras cosas, la versión enmendada del *CEFR* dedica una parte importante a los nuevos descriptores de mediación.

En cuanto a la interculturalidad y al italiano L2 en las escuelas – incluidos los C.P.I.A. (*Centri Provinciali di Istruzione per gli Adulti*) – y en las asociaciones, se han examinado la normativa y los documentos oficiales del Ministerio de Educación y, en particular las *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* y *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* (2007), consultables en

https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/cm24_06.shtml
<http://www.istruzione.it/archivio/web/ministero/focus190214.html>
https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf.
www.indire.it

Los datos actualizados sobre la inmigración se obtendrán a través de fuentes oficiales del sitio ISTAT.

Partiendo de los aspectos teóricos, pasamos a la exploración, diagnóstico de los principales problemas y definición de los objetivos.

Para comprobar la viabilidad de la hipótesis inicial, se investigan nuevas experiencias internacionales, incluido el método *Glottodrama*. La bibliografía de referencia para este último punto es el texto de Nofri, *Guida al metodo Glottodrama. Apprendere le lingue straniere attraverso il Laboratorio Teatrale* (2009), además de sitios web dedicados como www.glottodrama.eu.

Finalmente, se delimita temporal y geográficamente el área de investigación, analizando las más significativas experiencias en este ámbito, en Messina y Capo d'Orlando, sirviéndose de fuentes como vídeos y artículos de prensa o TV locales y contactando con directivos escolares y responsables de centros de acogida. A título de ejemplo se citan el C.P.I.A. de Messina que ha firmado un convenio con la asociación teatral *DAF* para la integración de los estudiantes extranjeros y el S.P.R.A.R. (*Sistema di Accoglienza per Rifugiati e Richiedenti Asilo*) de Capo d'Orlando que ha puesto en marcha un laboratorio intercultural para migrantes de donde podemos extraer datos objetivos sobre la presencia de extranjeros y sobre las estrategias adoptadas para su inclusión social.

En la fase experimental, se quiere presentar una propuesta de proyecto innovadora y seguir de cerca el proyecto, estipulando un acuerdo interinstitucional, aplicando la investigación-acción y la metodología del estudio de caso. Este último, como lo ha definido Robert K. Yin (1993: 23), es «un'indagine empirica che si propone di investigare un fenomeno contemporaneo nel suo contesto reale, quando i confini tra fenomeno e contesto non sono chiaramente evidenti, in cui vengono utilizzate fonti multiple di prova». Se pretende investigar un contexto específico (provincia de Messina).

Partiendo del contexto y de preguntas clave, se utilizarán múltiples fuentes tales como: cuestionarios, entrevistas, testimonios subjetivos, observación directa de los datos empíricos (comportamientos y acontecimientos), matrices de síntesis, test relacionados con el *CEFR*, indicadores métricos, recogida, clasificación, selección, organización y utilización de los datos en la síntesis final.

Se utilizan múltiples fuentes con precisión para triangular diferentes puntos de vista.

Los datos recopilados se interpretan luego mediante un examen crítico que nos permite evaluar las fortalezas y debilidades, amenazas y oportunidades, concordancias y disonancias.

Finalmente, se planifican acciones de desarrollo y soluciones. La fase de experimentación en muestras de extranjeros, estrechamente relacionada con la enseñanza del italiano como L2 a través de técnicas teatrales, se pone en valor al promover y monitorizar sus efectos sobre el aprendizaje y la inclusión. Tanto los profesores como los directores expertos, los trabajadores sociales y yo mismo estamos involucrados en la evaluación del progreso del proyecto para prever un impacto a más largo plazo en términos de cooperación interinstitucional, empoderamiento individual tanto para los inmigrantes como para el territorio. El proyecto tiene como objetivo compartir las buenas prácticas empleadas para garantizar efectos más extendidos y duraderos incluso fuera del territorio en cuestión.

A efectos del seguimiento, un cuestionario inicial sondeará:

- características personales
- pre-conocimientos relativos a temas por abordar
- expectativas
- prácticas de diseño
- metodologías operativas
- instrumentos de verificación y evaluación de los aprendizajes

y un cuestionario final:

- conocimientos y competencias adquiridas durante el recorrido
- grado de satisfacción con respecto a las expectativas
- eventuales dificultades y propuestas.

Los estudiantes también realizan una prueba de ingreso y una prueba final para comparar sus niveles de competencia en italiano *ex ante* y *ex post*.

Para tal fin, tenemos en cuenta materiales relevantes en sitios web dedicados, como:

<https://www.unistrasi.it>

<https://www.unistrapg.it>

<http://italianoperstranieri.loescher.it/valutare-il-livello-di-competenza-iniziale.n5941>

Entre una variedad de opciones, se eligen algunas adecuadas para el contexto específico. Para las actividades a implementar, se tienen en cuenta los recursos disponibles, los resultados esperados y todas las condiciones de viabilidad.

ESTRUCTURA DE LA TESIS

Después de esta introducción, el trabajo se divide en otras cuatro partes, que se describen brevemente a continuación para dar una idea general de su contenido. La tesis concluye con una sección dedicada a la bibliografía y un apéndice.

La primera parte consta de cinco capítulos que proporcionan los antecedentes históricos en los campos lingüístico y semiótico, centrándose en la relación entre la semiótica teatral y lingüística, especialmente a la luz de la investigación que, desde el siglo pasado en adelante, se ha orientado hacia la pragmática del texto.

El **capítulo 1** se ocupa, en primer lugar, del concepto de comunicación que abre y concluye la primera parte, pero que, en realidad, es el hilo conductor de toda la disertación. La comunicación como fenómeno social se convirtió en disciplina independiente alrededor de la década de 1950. Dado que es una ciencia transdisciplinar, los instrumentos metodológicos de esta área de investigación están respaldados por otras disciplinas como la lingüística, la semiótica, la sociología, la psicología, la antropología, etc. A pesar de que hoy *Internet* y las nuevas tecnologías permiten que los datos y la información viajen en tiempo real, el respeto por la diversidad basada en la raza, el idioma y la cultura sigue representando un gran desafío. Sin duda, muchos obstáculos y dificultades pueden superarse derribando las barreras psicológicas y promoviendo la interculturalidad. Por lo tanto, en la enseñanza de idiomas, es importante comprender qué estrategias se implementarán para fomentar la empatía y desarrollar esa competencia comunicativa que es fundamental para las relaciones humanas y mueve todos los sectores socioeconómicos y culturales a nivel planetario.

Se dice que todos los animales se comunican por medio de repertorios restringidos, pero solo el lenguaje humano nos permite elevarnos por encima del contexto inmediato y clasificar el mundo real por medio de operaciones mentales como clasificar, simbolizar, cuantificar, generalizar, conectar, etc. Los seres humanos parecen ser los únicos que son conscientes de las ventajas relacionadas con la economía del sistema del lenguaje. En consecuencia, este primer capítulo describe los componentes del sistema abstracto del lenguaje que es el objeto de la lingüística descriptiva y tiene que ver con fonética, fonología, morfología, léxico y sintaxis. Luego, la atención se dirige a los tres componentes fundamentales del lenguaje que se necesitan para comprender y comunicarse: sonidos, léxico y sintaxis.

En el **capítulo 2** se presenta una breve descripción histórica de la lingüística, desde los primeros documentos escritos y las primeras gramáticas hasta la lingüística textual reciente. Comenzamos a referirnos a los primeros estudios sobre el origen, la evolución y la estructura del lenguaje que se remontan a los eruditos griegos, en particular a Platón, quien, en su *Cratylus*, reflexionó sobre etimología y gramática y sobre la disputa entre analogistas y anomalistas. Luego se consideran el período romano y la Edad Media, cuando los estudios de idiomas se centraban en la descripción del latín, el idioma utilizado por las personas educadas. Durante el Renacimiento, el latín siguió siendo considerado como el único modelo para el área lingüística de investigación, aunque un interés creciente en las lenguas vernáculas modernas comenzaba a hacerse notar.

En el siglo XVII, los eruditos de Port Royal describieron las reglas de gramática del lenguaje desde una perspectiva filosófica y sentaron las bases para la Gramática Universal de Chomsky, que se difundiría en los Estados Unidos en el siglo XX. Hasta este momento no se había realizado un análisis comparativo entre los diferentes idiomas. Solo durante el siglo XVIII surgió un enfoque más científico, que más tarde resultaría en un método histórico-comparativo.

En el siglo XIX, Jacob Grimm señaló las regularidades recurrentes en las correspondencias sonoras que condujeron a identificar cognados, es decir, palabras que provienen del mismo protolenguaje.

La lingüística moderna, nació solo en el siglo XX con Ferdinand De Saussure. Su distinción entre la *langue* – con respecto al código social abstracto compartido por una comunidad de hablantes – y la *parole* – que es su uso real en situaciones concretas – tendrá

repercusiones futuras en la lingüística del texto que se referirá a la lingüística de la *parole*; las expresiones concretas y ocasionales, aunque subjetivas, siempre ocurren dentro de un marco sistémico que garantiza una cierta objetividad y validez social y confiere cohesión más allá de la contingencia.

La lingüística, desarrollada en una disciplina científica, sobre la base de diferentes supuestos, ha sido pensada como parte de la semiótica – que estudia los signos en una perspectiva lingüística – (De Saussure, 1916) o, viceversa, ha incorporado esta última convirtiéndose en un sistema de modelado primario (Barthes 1966).

Desde 1929, principalmente por los exponentes del Círculo de Praga, comenzó una intensa actividad de estudio fonético. Nació la fonología, una rama de la lingüística que no se limita a analizar sonidos aislados, entendidos como elementos físicos, sino que presta atención a las características distintivas de los fonemas en relación con el significado que transmiten.

Como en el caso en los Estados Unidos, el trabajo de los estudiosos de Praga también favoreció la evolución de la enseñanza de idiomas, especialmente con respecto a la aplicación práctica de los principios fonológicos.

Además de orientarse hacia temas semánticos, los académicos de Praga desarrollaron una concepción funcional del lenguaje que precedió a los estudios posteriores de Martinet y Jakobson.

En el mismo período, en los Estados Unidos de América, la corriente psicológica conductista estaba afectando los estudios lingüísticos (Bloomfield, 1914, 1933; Palmer, 1921, 1924). Se dio gran importancia al corpus de enunciados. Lo que surgió fue el movimiento estructural que restringió el objeto de la investigación lingüística a las señales del habla, las únicas disponibles para la observación.

La lingüística británica se distanció del formalismo excesivo del estructuralismo estadounidense.

Firth, profesor de lingüística en la Escuela de Estudios Orientales y africanos en Londres, aportó una gran contribución a esto. Fue fuertemente influenciado por el antropólogo Malinowski quien, sobre la base de sus estudios en Melanesia, había argumentado que un idioma no puede entenderse excepto en estrecha asociación con la cultura de la comunidad que lo utiliza, enfatizando la importancia de su función social. Así, Firth (1957), oponiéndose a Bloomfield, que limitó el estudio del lenguaje a las señales

del habla, amplió su horizonte al considerar varios niveles y enfatizar el significado como uso y el contexto situacional en el que tiene lugar la comunicación.

En los Estados Unidos, como reacción contra el conductismo mecanicista, Chomsky desarrolló la teoría de la *generative-transformational grammar* y distinguió entre *competence* y *performance*.

Sin embargo, tanto la *langue* saussuriana como la *competence* chomskiana tenían que ver con la esfera abstracta y se convirtieron en modelos más útiles para la especulación que para la investigación empírica y las aplicaciones en el campo de la enseñanza de idiomas.

A lo largo de los años, la atención se ha centrado en el uso del lenguaje en función del contexto en el que se realizan los intercambios (Firth, 1957). Esto hace que los sistemas de lenguaje sean inestables. Este punto de vista ha sido adoptado y ampliado en la perspectiva de una lingüística textual, dejando de lado el signo aislado.

A mediados del siglo pasado, Eric Buysens (1943) volvió a proponer el término discurso, derivado de la sintagmática saussuriana y la lingüística de la *parole* y que él mismo definió como «la succession des phonèmes ainsi que de tous les autres éléments qui assurent la communication» (Buysens, 1967: 40); el concepto fue adoptado y ampliado con respecto a la lingüística del texto, a expensas del signo aislado. Se estudió la relación entre significante y significado en la producción y comunicación.

El filósofo inglés John L. Austin (1962) hizo hincapié en la importancia y validez de los *speech acts* según el contexto en el que se pronuncian y hizo una distinción entre los *constative utterances*, destinados a decir y describir algo, y los *performative utterances*, destinados a actuar y producir efectos que, en función de las circunstancias, pueden ser exitosos o no.

Por un lado, el sistema de lenguaje abstracto se tiene en cuenta para propósitos de estudio y transmisibilidad, por otro lado, se consideran los *speech acts* (Austin, 1962), en los que el conocimiento se pone en uso comunicativo.

Teun A. Van Dijk (1976: 116-117) desarrolló la necesidad de superar el análisis de las estructuras lingüísticas individuales y oraciones aisladas a favor de las relaciones transfrásticas dentro del texto: «the linguist begins to be aware of the fact that the "sentences" he has studied so far are constitutive and integral parts of a spoken or written

text (discourse) and that many aspects of the sentence can be explained only in connection with the text».

Los estudios sociolingüísticos se estaban extendiendo. Pretendían mostrar que el lenguaje es mucho más que un sistema abstracto de reglas. En realidad, los investigadores se habían orientado hacia una idea funcionalista y pragmática del lenguaje (Halliday, 1970, 1994).

El **capítulo 3** trata de la semántica. El objeto de estudio de la semántica es la significación tanto a nivel diacrónico (cómo el significado ha cambiado con el tiempo) como a nivel sincrónico (la descripción del contenido dentro de un sistema de signos). No es fácil determinar qué se entiende por “significado”. Los muchos estudiosos que han estado tratando de hacerlo, siempre se han encontrado con un entramado de ambigüedades, contradicciones y aproximaciones. Además de la lingüística en sentido estricto, otras ciencias han explorado la relación entre palabras u oraciones y el significado que transmiten. El debate acerca de cómo expresamos nuestros pensamientos al hablar ha ocupado a muchos pensadores desde perspectivas tanto filosóficas como psicolingüísticas que han explorado la relación entre pensamiento y lenguaje. En el presente trabajo se han tenido en cuenta los principales enfoques europeos y estadounidenses que se han producido a lo largo de los años y, especialmente se consideran los enfoques operativos. De acuerdo con el desarrollo de la pragmática, el término significado fue reemplazado por el término uso (Waismann, 1969). La concepción operacional del significado (Wittgenstein, 1953) presupone el conocimiento de costumbres y convenciones extralingüísticas para poder utilizar el lenguaje de manera apropiada (Hymes, 1972). Es cierto que esta concepción operacional es más adecuada para las oraciones que para las palabras simples; de hecho, las oraciones se estudian en términos de interdependencia semántica dentro de un texto; la relación con el contexto situacional permite a los hablantes llenar las partes elípticas ya que la realidad extralingüística es el escenario de experiencias comunes. Widdowson (1996: 63) señala que

This context is not just reality in the raw, but those aspects of it which are recognized as significant [...] In other words, context is a schematic construct. It is not ‘out there’, so to speak, but in the mind. So, the achievement of pragmatic meaning is a matter of matching up the linguistic elements of the code with the schematic elements of the context.

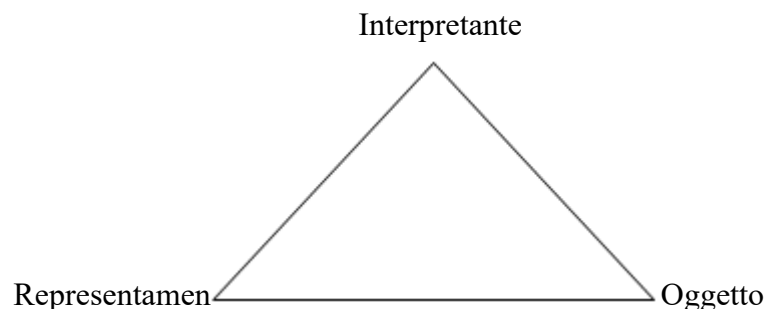
En conclusión, se puede decir que la única unidad autosuficiente es el *speech act* que toma forma concreta dentro del “discurso”. La atención se ha desplazado de ese núcleo semántico fijo que se ocupa del sistema abstracto, al contexto del que depende todo el significado potencial; se argumenta que la independencia semántica atribuida a las palabras se pierde cuando se usan en el discurso. En realidad, el concepto de un núcleo semántico fijo no se anula: por un lado, la identidad léxica de las palabras se utiliza en innumerables situaciones posibles donde los matices y las connotaciones se pueden percibir de manera diferente según la experiencia de los hablantes; por otro lado, gracias al significado convencionalmente asociado con un significante, todos los interlocutores pueden reconocerlo para que se logre la comunicabilidad. De hecho, para entender un mensaje, en primer lugar, un hablante común extrae las palabras clave y luego descifra las otras palabras que vienen antes y después. Todo esto se hace muy rápido, automáticamente. Además de los elementos verbales, los factores extralingüísticos relacionados con la situación en la que tiene lugar la comunicación aportan una contribución esencial para comprender un mensaje. Sin embargo, a pesar de este apoyo, siempre es posible un halo de ambigüedad que puede conducir a diferentes interpretaciones, dependiendo de cómo se negocie el significado del mensaje. Esto se debe tanto a factores subjetivos y perceptivos como a convenciones semánticas y pragmáticas, socialmente específicas, compartidas por los interlocutores que cooperan para que la comunicación no falle.

El **capítulo 4** se centra en la semiótica. La semiótica estudia varios tipos de signos en sus relaciones mutuas, así como en la forma en que funcionan dentro de diferentes sistemas. El intercambio de significación, dirigido a fines comunicativos, se lleva a cabo, no solo a través de signos lingüísticos, sino también mediante el uso de todos los códigos que, convertidos en comportamiento, permiten la expresión y la interacción. Como tal, la semiótica puede considerarse una ciencia integral e interdisciplinar que se ocupa de la producción de significado en la sociedad a través de diferentes sistemas y códigos de signos (Elam, 1988). Con referencia particular al signo lingüístico, surgió una especie de pre-semiótica en la antigua Grecia que se caracterizó por diferentes posiciones: mientras investigaba la relación entre los signos lingüísticos y los objetos reales, comenzó un debate sobre la naturalidad o convencionalidad del signo lingüístico en sí.

Desde las primeras contribuciones de los eruditos griegos, pasando por De Saussure y Peirce a principios del siglo XX, hasta la semiótica comunicativa observada desde una

perspectiva pragmática, el lenguaje ha sido concebido como un fenómeno multiforme y complejo para ser analizado en paralelo con otros sistemas de signos. En la concepción saussuriana, un signo lingüístico es una entidad no material y su relación con lo relacionado es absolutamente arbitraria; por lo tanto, la realidad a la que se refiere el signo no está comprendida en el campo del lenguaje, sino que existe independientemente de si hablamos o no de ella. En aparente oposición a la concepción saussuriana, Peirce consideró la realidad a la que un signo se refiere como uno de sus componentes intrínsecos. Esto parece estar en consonancia con la tradicional estructura tripartita entre un signo, un objeto y un interpretante.

El siguiente es el triángulo según Peirce como se muestra en Eco (1975: 88).



En pocas palabras, el interpretante representa la forma subjetiva en que percibimos el objeto real en la medida en que actúa como un filtro entre el signo y la realidad fuera de él. Mirando de cerca, para Peirce, el papel de la realidad referencial dentro del signo lingüístico es borroso; el objeto real se concibe como un elemento extrasemiótico que, sin embargo, adquiere su relevancia solo cuando se vuelve accesible dentro del propio signo. Por lo tanto, no podemos encontrar un conflicto real con el modelo diádico saussuriano. Al considerar el desarrollo de la semiótica en los Estados Unidos, se argumenta que la psicología conductista estadounidense y, en consecuencia, la lingüística estructuralista, habían eliminado por completo el significado del símbolo del signo. Las palabras no parecen tener un significado apropiado para los lingüistas estructuralistas; la significación ni siquiera se ve como una imagen mental incrustada en el signo, sino simplemente como un estímulo derivado del material fonético al que reacciona el sistema nervioso. Sin

embargo, el análisis formalista de las formas abstractas del lenguaje, ajenas a las circunstancias en las que tiene lugar la comunicación real, no consideró el hecho de que estas formas adquieren significado solo en la medida en que pueden asociarse con sus funciones comunicativas. Así, el formalismo comenzó a dar paso al funcionalismo. Los pragmáticos han estado argumentando que el lenguaje no es estático y el alcance de la lingüística debe extenderse para comprender cómo funcionan las formas del lenguaje cuando se utilizan en la comunicación (Martinet, 1961; Prieto, 1966). Después de esto, se ha prestado atención a los resultados de una investigación semiótica específica (significado, producción y comunicación) para dar cuenta de un tema muy complejo y variado sobre la forma en que se organizan y utilizan los signos. Al citar a Umberto Eco (1975: 44), a quien se hace referencia a menudo, podemos decir que la semiótica, lejos de ser una teoría puramente abstracta, representa en cambio «lo studio di fenomeni sociali soggetti a mutamenti e ristrutturazioni».

En el **capítulo 5**, la discusión se reduce para considerar la semiótica del teatro y el drama y su peculiar intercodicidad. En la perspectiva de un objetivo comunicativo común, se comparan la semiótica teatral y la semiótica lingüística.

La distinción entre teatro y drama requiere ser explicada debido a las importantes consecuencias en esta área de investigación.

Cuando hablamos de teatro, nos referimos al fenómeno multifacético que se ocupa de la actuación y la transacción entre actores y audiencia *hic et nunc*.

Por drama entendemos un texto pensado para la representación. Por lo tanto, nos enfocamos en la diferencia entre *Testo spettacolare* y *Testo drammatico* y en la dificultad de investigar un campo tan complejo e incierto. En la práctica, la semiótica teatral tiene que ver con dos tipos diferentes de texto: uno producido por los actores “en” el teatro y que se realiza como una actuación y otro compuesto por los autores “para” el teatro, es decir el texto dramático escrito (Elam, 1988, De Marinis, 1992). La presencia simultánea de numerosos códigos, que es la característica principal de la semiótica teatral, hace necesario no solo examinar sus características individualmente sino también investigar sus interconexiones que contribuyen a su unidad semántica general. Los resultados, en esta área de investigación, son desiguales, especialmente si tenemos en cuenta la representación teatral. Dada su naturaleza efímera, cada vez diferente, no puede analizarse *hic et nunc*, como un objeto material; en cambio, se considera, por conveniencia investigativa, como

un objeto textual teórico del cual extrapolar, generalizando tanto como sea posible esas reglas invariables que hacen que la actuación funcione y permita la interacción con la audiencia. En otras palabras, la interpretación se reconoce como un texto en sí mismo compuesto por signos teatrales y, por lo tanto, sujeto a un análisis textual peculiar (De Marinis, 1992). Como consecuencia, ha surgido cierta controversia sobre si estos dos tipos diferentes de textos debían analizarse como objetos distintivos en el campo de la semiótica del teatro.

Esta rama de investigación se ha desarrollado desde la década de 1930 con los formalistas de la escuela de Praga, que en 1931 comenzaron un análisis científico del teatro y el drama, terminando con la publicación de dos obras importantes: *Estetika dramatického umění*, de Otakar Zich y *Pokus o strukturní robor jepckého zjeum*, de Jan Mukařovský.

Los estructuralistas de Praga han trabajado rigurosamente durante aproximadamente dos décadas, investigando todas las formas de teatro, con respecto a la actuación real.

En los siguientes veinte años, los investigadores ya no se ocuparon de la semiótica del teatro, hasta finales de la década de 1960, cuando se prestó más atención al texto dramático que a la actuación. El texto escrito fue visto como un trabajo con su propio valor intrínseco, ya no pretendía ser prescriptivo para los propósitos de la puesta en escena e independientemente de los factores pragmáticos que afectan la representación escénica. Como consecuencia de esto, la semiótica lingüística se convirtió en un modelo para extenderse al texto dramático escrito.

Las teorías lingüísticas prevalecientes, en primer lugar, la gramática generativa-transformacional de Chomsky y las teorías cognitivas que reaccionaron al conductismo, lograron condicionar a varios eruditos que terminaron poniendo el acento en el código verbal.

La década de 1980 representó un punto de inflexión en los estudios semióticos; Elam (1988: 230) habla de «uno spostamento epistemologico da una semiotica orientata verso i testi ad una semiotica orientata verso i processi di produzione, di percezione e di ricezione di quei testi». Este cambio epistemológico hacia los procesos de producción, percepción y recepción de un texto ha tenido como objetivo ir más allá del texto mismo para mirar el contexto: específicamente, la *performance* se exploraría en la relación con las condiciones en que se realiza. Así, los estudios teatrales han ido de la mano con la

evolución de la lingüística que llamaba la atención sobre el "discurso". En un intento por explicar la vastedad y heterogeneidad de la significación teatral, la investigación semiótica se ha vuelto hacia el aspecto semántico del mensaje y las reglas de comunicación que lo rigen.

Nuevamente, restringimos nuestro análisis a la representación escénica para considerar el *Testo Spettacolare* (TS), tal como lo concibió y analizó De Marinis (1992: 170), que destaca la importancia de ir más allá de los límites lingüísticos semióticos de la teoría de los *speech acts* y trabajar en teatro pensado como una mezcla de “acciones de señal” (*azioni segniche*) destinados a la comunicación. Él afirma:

nell'ambito di una semiotica pragmatica del TS, il quadro teorico e la strumentazione metodologica della *speech acts theory* – troppo marcati in senso linguistico e psicologico – andranno ampliati e modificati. Occorre lavorare nella direzione di una *teoria dell'azione teatrale*, del teatro come azione (comunicativa, segnica), o meglio come intreccio complesso [...] di azioni segniche.

Con respecto al *Testo drammatico*, esto ya no pretende ser prescriptivo para los propósitos de la puesta en escena (De Marinis, 1992).

La segunda parte del trabajo aborda los aspectos específicos de la enseñanza de idiomas y se divide en otros cuatro capítulos: sexto, séptimo, octavo y noveno.

El **capítulo 6** se centra en la transversalidad del lenguaje y en las contribuciones que otras ciencias han aportado al desarrollo de la lingüística: tratamos especialmente las teorías psicopedagógicas, conductistas y cognitivistas, la neurociencia y la colaboración entre lingüistas y biólogos en el estudio del origen, desarrollo y patologías del lenguaje (Lenneberg, 1967). Desde la década de 1960, la orientación psicológica se dirige cada vez más al estudio de los procesos internos de aprendizaje y a considerar al alumno como un sujeto que reacciona a los estímulos externos de manera constructiva. La mente humana funciona como una interfaz entre el mundo externo y el cerebro. La pedagogía moderna se ha interesado en el desarrollo cognitivo que implementa un equilibrio entre las facultades internas y las influencias del entorno externo.

El constructivismo, que surgió alrededor de la década de 1980, se ha centrado en los procesos mentales de los alumnos para explicar cómo ellos desarrollan activamente su conocimiento, integrando los nuevos datos provenientes de la experiencia y la interacción social con los anteriores, elaborando así constructos nuevos y subjetivos.

En los Estados Unidos, Jerome Bruner (1971) ha retomado las teorías de Vygotsky, destacando cómo el contexto actúa sobre el desarrollo cognitivo desde la primera infancia. El desarrollo depende, en la práctica, de las experiencias de vida del niño que interactúa con los adultos. El aprendizaje se ve en términos de procesos mentales y no de productos.

Esta suposición ha afectado la enseñanza de idiomas: el maestro, visto más como un facilitador, debe promover el aprendizaje cooperativo y proporcionar a los alumnos herramientas accesibles y utilizables, que estén a su alcance; del mismo modo, los contenidos presentados deben ser significativos y funcionales para la solución de problemas relacionados con la experiencia concreta en el contexto de referencia.

De aquí en adelante, se ha prestado atención a la enseñanza por competencias, basada en simulación de tareas reales.

Al dirigir nuestra atención a las recientes contribuciones de la psicología humanista, se dice que existen diferentes razones para aprender y que todos tienen algún grado de motivación, sea intrínseca o extrínseca.

Abraham Maslow, el principal exponente de esta corriente, distinguió diferentes tipos de necesidades que progresan gradualmente desde los niveles inferiores, en relación con las necesidades básicas, hasta la parte superior de la jerarquía, en relación con las necesidades de autorrealización. El grado de motivación aumenta de acuerdo con el nivel de necesidades que se han satisfecho (Maslow, 1990). Por supuesto, un estudiante que tiene fuertes motivaciones está en una situación mucho mejor que un estudiante no motivado. En consecuencia, un profesor debe hacer que sus clases sean interesantes, especialmente con alumnos que no aportan ningún tipo de motivación en el aula.

En el **capítulo 7**, se presenta una encuesta de los enfoques y métodos que se han utilizado en la enseñanza-aprendizaje de una LE/L2, desde la antigüedad hasta el presente.

Se destaca que la atención hacia los objetivos comunicativos siempre ha estado viva.

De acuerdo con la información que ha llegado hasta nuestros días podemos afirmar que en la antigüedad los primeros enfoques para la enseñanza de idiomas fueron de tipo comunicativo y destinados a satisfacer necesidades prácticas (Titone, 1986).

En el siglo XVII, con los estudiosos de Port Royal, se concedió prioridad a los aspectos teóricos sobre la práctica y el uso. La enseñanza del aprendizaje siguió un orden lógico de acuerdo con normas abstractas introducidas gradualmente para permitir mejor su

memorización. El griego y el latín eran idiomas privilegiados. Esto condujo a un paréntesis de preponderancia de la traducción gramatical que estuvo en boga hasta el siglo XIX.

Sin embargo, la creciente atención prestada a los idiomas modernos requería nuevos procedimientos para enseñar idiomas hablados. La idea de que un idioma extranjero podría adquirirse gracias al mismo proceso subconsciente para adquirir el idioma nativo dio lugar al desarrollo del método directo que se hizo popular en Europa, a principios del siglo XX, gracias a las ideas metodológicas expuestas por Berlitz, que dio su nombre al método. Se basaba en el uso exclusivo de la lengua extranjera que se aprendería mediante procedimientos inductivos que daban prioridad a las habilidades orales.

En los Estados Unidos, este método no se extendió; en cambio, hubo una fuerte transición del método de traducción gramatical al método audio-lingual. El último surgió de la lingüística estructural entre 1950 y 1960; se basó fundamentalmente en el mimetismo y la memorización con una gran importancia dada a la pronunciación correcta. Mediante *pattern drills*, se enseñó a los alumnos a repetir incluso material incomprensible a expensas de una interacción auténtica relacionada con un contexto específico. El profesor era solo un *informant* que evaluaba mediante pruebas objetivas estructuradas. La idea era que la exposición continua a los modelos de lenguaje correctos podría evitar cualquier interferencia con L1 y la transferencia incorrecta, especialmente cuando L1 y L2 presentan estructuras diferentes para expresar el mismo significado. En este último caso, como sabemos, tendemos a transferir los hábitos lingüísticos de la L1 a la L2 y, si no hemos practicado la forma correcta desde la primera vez, el error se consolida. Para evitar esta posibilidad, los estructuralistas procedieron a un análisis contrastivo entre los dos lenguajes e identificaron los elementos críticos; a través del condicionamiento de la secuencia de estímulo-refuerzo en una situación de sobreaprendizaje (*overlearning*), la interferencia, debido a la transferencia negativa, se neutralizó, comenzando por proponer sonidos correctos durante la escucha.

Gracias a exponentes como Robert Lado, los estudios contrastivos florecieron y tomaron un giro diferente de acuerdo con las teorías cognitivas, especialmente la gramática generativa de Chomsky.

Chomsky declaró que el proceso de adquisición del lenguaje no tiene nada que ver con el entrenamiento; por el contrario, se basa en las características universales de la mente humana. Su modelo basado en la *competence* y la *performance* dio como resultado la idea

de que es necesario aprender el sistema de reglas de un idioma. El conocimiento de las reglas gramaticales que son finitas permite a los hablantes producir un número infinito de oraciones como usuarios creativos del lenguaje.

La necesidad de un lenguaje más relacionado con el contexto en la enseñanza de idiomas condujo al desarrollo, en Europa, del método audiovisual como una variante integrada del método audio-lingual. En la práctica, el elemento visual agregado contextualiza las estructuras del lenguaje para que los alumnos puedan comprender con mayor claridad cómo usarlos en situaciones específicas gracias a los aspectos paralingüísticos y extralingüísticos relacionados con la proxemia. Las imágenes, los elementos visuales y los videos ayudaron a los alumnos a comprender las características paralingüísticas, como gestos, expresiones faciales, distancias entre hablantes; sin embargo, se hizo mucho hincapié en repetir los patrones dados en lugar de insistir en un uso creativo del lenguaje para lograr la competencia comunicativa.

En Europa, la investigación en enseñanza de idiomas estaba intentando de todas las formas posibles superar el grado de abstracción debido al enfoque formalista, haciendo uso de situaciones en torno a las cuales se planificaron las unidades de enseñanza de idiomas.

Los métodos situacionales nacieron entre los años sesenta y setenta, como prelude de los métodos comunicativos. La nueva perspectiva comunicativa estaba preparando el terreno para nuevas aplicaciones en el campo de la enseñanza de idiomas que podrían superar las prácticas mecanicistas anteriores a favor de un enfoque pragmático. El análisis del contexto situacional y la importancia de las características culturales confirmaron la necesidad de una clasificación más amplia del idioma. En la década de 1970, el lingüista británico Wilkins (1976) teorizó el método nocional funcional basado en el supuesto de que el lenguaje es un instrumento para ser utilizado para la comunicación y, por lo tanto, no debe analizarse con respecto a las formas abstractas sino a las funciones. En este sentido, el formalismo fue reemplazado por el funcionalismo.

La relación entre el lenguaje y el contexto social en el que se comunica el primero es el objeto de la sociolingüística. El capítulo concluye con el concepto de competencia comunicativa, que es el objetivo principal en la enseñanza de idiomas en la actualidad. Los estudios de pragmática destacaron la importancia del uso funcional del lenguaje de acuerdo con una perspectiva sociolingüística. A este respecto, el sociolingüista Hymes (1972: 278)

elaboró el concepto de *appropriacy* y declaró que «there are [...] communicative rules for use without which the rules of grammar would be useless».

El **capítulo 8** esboza las políticas educativas y lingüísticas europeas llevadas a cabo durante las últimas décadas. Se presenta el camino que condujo a la publicación del *CEFR* en 2001 y del *Companion Volume*, en febrero de 2018.

Enseñar un idioma en una perspectiva auténtica y, por consiguiente, intercultural, significa ayudar a los alumnos a desarrollar competencias pluriculturales para actuar de manera efectiva en contextos sociales de acuerdo con las reglas de la comunidad objetivo.

Los documentos europeos van más allá del método funcional-nocional y el modelo basado en el desarrollo de las cuatro habilidades tradicionales; los alumnos son considerados *social agents* con necesidades de comunicación vinculadas a la vida real y para quienes la competencia lingüística es parte de una competencia general más amplia descrita en términos de poder hacer (*can do*).

El enfoque orientado a la acción sugiere metodologías cooperativas, trabajo en grupo, actividades basadas en tareas reales y rendimiento auténtico. Se hace referencia a los documentos más notables del Consejo de Europa y otros organismos europeos relacionados con la promoción del plurilingüismo y la interculturalidad, incluidas las Recomendaciones sobre competencias clave (2006, 2018).

Los estados miembros europeos han estado persiguiendo progresivamente objetivos comunes y puntos de referencia relacionados con las políticas educativas y de desarrollo.

Desde 1971, un grupo de trabajo, formado por académicos de prestigio en el área de investigación de la enseñanza de idiomas, ha estado investigando el contenido y la viabilidad de un marco europeo para ser utilizado como una guía dirigida a todas las personas interesadas en el campo lingüístico.

Por lo tanto, la investigación se limita a la situación italiana. Con respecto a la legislación específica, especialmente sobre la educación intercultural y la inclusión de los extranjeros, se exponen los documentos más importantes, emitidos en las últimas décadas por el Ministerio de Educación. Las políticas educativas italianas están en consonancia con la perspectiva europea de aprendizaje permanente y comparten objetivos comunes, como superar las barreras lingüísticas y culturales, promover las competencias de ciudadanía activa, así como aumentar la movilidad y los intercambios culturales.

El **capítulo 9** trata de la enseñanza del italiano como L2. En primer lugar, se consideran las contribuciones que ofrece la Lingüística de Adquisición.

La Lingüística de Adquisición nació en los Países anglosajones alrededor de la década de 1970. La investigación internacional ha demostrado la existencia de fases de interlingua progresivas al adquirir un idioma que no sea L1. Incluso para los segundos idiomas, la atención se ha centrado en los procesos de aprendizaje más que en el producto final.

Además, se toman en consideración los aspectos neurológicos y mentales que podrían en cierta medida facilitar el proceso de adquisición centrándose en el alumno, en sus motivaciones y en sus necesidades para desarrollar habilidades cognitivas y metacognitivas. También se discute la distinción entre adquisición y aprendizaje de acuerdo con la propuesta de Krashen (1981).

El proceso de adquisición del lenguaje se había visto desde diferentes puntos de vista: los conductistas lo consideraron como el resultado del condicionamiento, los cognitivistas, por otro lado, enfatizaron la importancia de aprender un idioma mediante el uso de un conjunto de reglas gramaticales innatas de manera creativa al producir enunciados en situaciones específicas.

En la década de 1970, Krashen y Terrel sugirieron que la mejor forma de adquirir un segundo idioma es reproducir los mecanismos por los que adquirimos nuestro idioma nativo. Al destacar la importancia de los diferentes tipos de *input*, desarrollaron *The Natural Approach* (1983) derivado de S.L.A.T. (*Second Language Acquisition Theory*), presentado por Krashen (1981).

Podemos decir que, con el propósito de construir una competencia comunicativa global, el enfoque comunicativo más reciente se inclina hacia la adquisición en lugar de aprendizaje. A este respecto, deben considerarse varios aspectos, no solo desde el punto de vista lingüístico sino también desde una perspectiva sociolingüística y pragmática, especialmente cuando tratamos con extranjeros que aprenden un segundo idioma. Luego se considera el fenómeno migratorio italiano específico.

Un extranjero que vive en Italia y aprende italiano como L2 tenderá a desarrollar la comprensión oral como prioridad. Es una cuestión de conocimiento empírico ligado a la vida cotidiana, al lenguaje *in contact* (Weinreich, 1953) y a la exposición a *inputs* auténticos. En todos estos casos, el contexto sociocultural juega un papel muy importante

porque es rico en elementos extralingüísticos que facilitan la comprensión. Los extranjeros que interactúan en entornos espontáneos a menudo reciben ayuda de los nativos que, al darse cuenta de sus dificultades, inician una especie de negociación de significado (Diadori et al., 2009), es decir, una simplificación léxica y estructural y una menor velocidad para hablar; por su parte, los extranjeros pueden hacer uso de solicitudes de repetición, reformulación o aclaración. Cada uno de estos factores contribuye a desarrollar la competencia comunicativa en un L2 que, además de ser el principal medio para interactuar en la comunidad de acogida, es directamente proporcional a la integración y la adaptación intercultural. Por lo tanto, los diversos entornos de aprendizaje se consideran, no solo como espacios físicos, sino también como opciones y estrategias adecuadas para favorecer la adaptación del extranjero en la comunidad de acogida mediante el dominio del idioma de destino. Por lo tanto, la discusión no puede evitar detenerse en las competencias indispensables que debe poseer un maestro que trabaja en clases multiculturales para lograr el máximo beneficio de las oportunidades que puede ofrecer la diversidad.

Así, entramos en la tercera parte, dedicada a la exploración del objeto de la investigación, a saber, los experimentos metodológicos relacionados con la enseñanza de idiomas a través del teatro. Esta parte se divide en 5 capítulos: 10, 11, 12, 13 y 14.

En el **capítulo 10**, se presenta una breve descripción de los principales métodos de actuación del siglo pasado, con especial referencia a Konstantin Stanislavskij y su enorme influencia en las aplicaciones más recientes en este campo. Las ideas de Stanislavskij han evolucionado en un “Sistema” basado en el supuesto de que los actores deben recurrir a sus "recuerdos emocionales" para empatizar con el personaje que se les pide que interpreten y sean creíbles en el escenario. En Estados Unidos, inspirado directamente por Stanislavskij, Lee Strasberg, el famoso actor y director del Actor Studio en New York, ha desarrollado su “Método”, al que se hace referencia con especial atención a la necesidad de recrear temporalmente un personaje sumergiéndose en su propia condición y "revive" sus emociones. El “Método” de Strasberg ha sido utilizado por los actores de Hollywood más importantes. Hoy, Ivana Chubbuck es una de las entrenadoras de actuación más reconocidas que ha derivado su técnica de actuación de Stanislavskij y Strasberg. En su libro *The Power of the Actor* (2004), en doce pasos, describe cómo los actores son guiados a potenciar objetivos específicos mediante el uso de sus emociones más profundas y

experiencias personales. La técnica de Chubbuck está muy extendida, especialmente entre los actores de cine de todo el mundo.

Luego nos detenemos en la evolución de las ideas de Stanislavskij con respecto a su atención frecuente a las acciones físicas como punto de partida para sacar a la luz las emociones inconscientes. Finalmente se establece un paralelo entre la revisión de Brecht de su concepto de *Verfremdung* y la evolución de Stanislavskij hacia el método de acciones físicas.

El **capítulo 11** comienza con una breve discusión sobre la antigua relación entre teatro y educación. Se presenta el área específica del *Educational drama*, originado en Gran Bretaña y ahora evolucionado en el *Process drama*. En línea con el enfoque humanista afectivo que va más allá del enfoque comunicativo, Dufeu (1998) ha desarrollado otros experimentos en el campo de la enseñanza de idiomas, como la Psicodramaturgia lingüística; además, totalmente concebido en Italia, el método *Glottodrama* se analiza en el **capítulo 12**.

El *Glottodrama* es un método innovador, implementado desde 2007 dentro del *Lifelong Learning Program* y que integra los métodos de enseñanza comunicativos con las técnicas de laboratorios típicas del teatro para favorecer el aprendizaje de una LE.

La idea nació en la Agencia de Investigación y Formación Lingüística *Novacultur* de Roma, que coordinó una red establecida con otros socios nacionales y extranjeros. El *Glottodrama* se ha experimentado a nivel internacional gracias a tres proyectos que la Unión Europea, en el marco del *Lifelong Learning Programme*, ha aprobado y cofinanciado. Un primer proyecto (Proyecto *Glottodrama*, 2008-2009) puso de manifiesto la evidencia científica de una mayor efectividad en el aprendizaje, especialmente en las habilidades orales, en comparación con otros enfoques. Un segundo proyecto, *GLO-DISS* (2009-2010), tenía como propósito divulgar los resultados obtenidos y expandir la experimentación en cuatro países más. Se organizaron cuatro nuevas clases piloto y cuatro nuevas clases de control en España, Portugal, Turquía y Bulgaria para recopilar nuevos datos. Este segundo paso sentó las bases para aplicar el método a la enseñanza de otras lenguas europeas. El tercer proyecto, *GLO-TOI* (2012-2014), logró transferir el método *Glottodrama* del italiano como idioma de destino a otros ocho idiomas europeos: francés, español, portugués, rumano, búlgaro, griego, turco e inglés. El *Glottodrama* ha sido galardonado dos veces, en 2010 y 2014, con el *European Label for Languages*. El método

Glottodrama emplea técnicas teatrales en todo el curso; las clases son impartidas por dos profesores uno para idiomas y otro para actuación, trabajando codo con codo para que sus diferentes competencias peculiares puedan integrarse en actividades de planificación que persiguen un objetivo común: hacer que los alumnos interactúen espontáneamente centrándose en el rendimiento comunicativo como un acto semiótico complejo hecho de códigos verbales y no verbales y características culturales específicas. El *Glottodrama* representa un desafío pedagógico, no destinado a la formación de actores profesionales. El propósito es educativo, específicamente dirigido a la enseñanza de idiomas. El objetivo del proyecto era crear una metodología autosuficiente dirigida a metas específicas que se alcanzarían con referencia a los descriptores del *CEFR* y las evaluaciones sistemáticas consiguientes, tanto cualitativas como cuantitativas. Al final del capítulo, se recogen algunos testimonios de maestros y alumnos que han participado en los cursos de *Glottodrama*.

El **capítulo 13** expone con cierto detalle las ventajas que ofrecen las técnicas teatrales en términos de adquisición de una competencia comunicativa global en una LE/L2 y en términos de inclusión social. Además, dichas técnicas pueden hacer los alumnos críticamente conscientes de las diferencias y similitudes entre la L1 y L2 utilizando, en el marco de la dramatización, diversos instrumentos cognoscitivos y diferentes códigos comunicativos (mímica, proxémica, gestualidad, etc.) como soporte del código lingüístico. A través de prácticas de laboratorio y estrategias cooperativas, se promueve una continuidad educativa en espiral. El propósito es el crecimiento personal y la autonomía a partir de la integración de los requisitos previos para expandir y fortalecer las habilidades transversales en situaciones cada vez más nuevas y diferenciadas. En entornos educativos relajantes, se realizan actividades dinámicas y expresivas a partir del lenguaje corporal y las acciones físicas; al mismo tiempo, los procesos cognitivos y metacognitivos se activan incluso en las etapas iniciales entre idiomas.

Esto facilita una adaptación más rápida de los extranjeros en el País de acogida. De hecho, la participación física multisensorial permite una experiencia comunicativa intersemiótica que, relacionada con el uso de una L2, significa apertura a los valores de la Cultura Segunda (C2) y comparación entre las peculiaridades pragmáticas y la realidad social de la que los dos idiomas se hacen portadores en una perspectiva de coexistencia democrática.

El **capítulo 14** presenta algunas de las experiencias más significativas sobre el uso de técnicas teatrales en la enseñanza de idiomas, realizadas en Italia y en el extranjero, tanto para facilitar la adquisición de habilidades de comunicación “básicas” como para facilitar el aprendizaje de una LE/L2 como ayuda al estudio o incluso en proyectos relacionados con la enseñanza de la literatura.

La cuarta parte es experimental y se refiere al estudio de caso que se ha desarrollado para recopilar datos y verificar la hipótesis inicial del presente trabajo de investigación.

Después de la bibliografía, en el Apéndice, se recopilan algunos de los documentos más importantes, como entrevistas no publicadas, cuestionarios, modelos de diseño, libros de registro, etc.

FASE EXPERIMENTAL

Estudio de caso

El estudio de caso se desarrolla en el **capítulo 15**. En particular, se decidió emprender una investigación-acción sobre el potencial del método *Glottodrama* en un contexto migratorio para demostrar que la combinación de técnicas teatrales con la enseñanza de idiomas conduce a resultados satisfactorios tanto en términos de efectividad del aprendizaje como en términos de socialización, autoestima e inclusión en la comunidad de acogida. Partimos de las siguientes preguntas clave:

- ¿En qué deberíamos centrarnos para facilitar el aprendizaje del italiano como L2?
- ¿Qué tipo de actividades de enseñanza de aprendizaje se deben planificar?
- ¿En qué recursos y habilidades territoriales podemos confiar?
- ¿Cómo se pueden implementar?
- ¿Qué estrategias deberían adoptarse para motivar a los inmigrantes a asistir a un curso de idiomas?
- ¿Qué se puede hacer, una vez iniciado el curso, para evitar deserciones?
- ¿Qué medidas organizativas son necesarias?

Se debe enseñar a los extranjeros, especialmente a los que provienen de terceros Países, a través de métodos y estrategias apropiados y calibrados según sus necesidades, recursos individuales y diferentes ritmos de aprendizaje. De acuerdo con las recomendaciones europeas y con los principios establecidos en el *CEFR*, se pretende desarrollar una competencia lingüística comunicativa en relación con dominios específicos que les permitan actuar como *social actors*. Estas suposiciones abarcan dimensiones más amplias que la estrictamente lingüística. La competencia comunicativa significa tener acceso a medios para llevar a cabo tareas reales. para la comprensión mutua con el propósito de superar los prejuicios y la diversidad, para abordar los problemas cotidianos, para expresar los sentimientos y pensamientos propios. Aprender italiano no puede ser una experiencia aislada, sino que debe incluirse en un ámbito más amplio orientado hacia la mejora cualitativa de la oferta educativa. Las técnicas teatrales asociadas con la enseñanza-aprendizaje del italiano como L2, son adecuadas para involucrar emocionalmente a los estudiantes extranjeros respetando sus antecedentes culturales y sus experiencias previas. El objetivo principal es llevarlos a una adaptación progresiva a la nueva realidad social mediante la construcción de relaciones interpersonales e intercambios culturales.

La investigación inicial se ha basado en criterios de investigación-acción seleccionados:

- reuniones y focus groups
- entrevistas y cuestionarios
- realización de la investigación
- lectura de datos
- desarrollo.

Se han realizado reuniones informales para analizar las fortalezas y debilidades y recopilar datos sobre:

- contexto específico
- características de los participantes
- prácticas de planificación en uso
- conocimiento previo de los problemas que se abordarán

- expectativas
- metodologías de trabajo
- evaluación y herramientas de evaluación.

Este análisis previo ha llevado a definir un objetivo de calidad que se logrará explotando los recursos potenciales y superando los problemas críticos. Por lo tanto, se ha diseñado un proyecto *Glottodrama*.

La primera fase del proyecto tuvo como objetivo capacitar a un grupo de profesores de idiomas y teatro en la metodología del *Glottodrama*, coordinada por la *Glottodrama Academy*, que es parte de una red implicada en la planificación y realización del proyecto en sí. Los docentes participarán en seis cursos sucesivos de *Glottodrama* dirigidos a 90 extranjeros que viven en el territorio objeto de estudio.

EL PROYECTO

Título: *Metti in scena l'italiano*

Promotor y socios: el Promotor es el Municipio de Capo d'Orlando (ME). Otros municipios, escuelas, asociaciones han participado en la planificación, implementación, evaluación y presentación de informes. La *Glottodrama Academy* ha participado en la asociación para proporcionar a los maestros capacitación metodológica.



Objetivos generales

- Fomentar y apoyar el proceso de inclusión de inmigrantes en el territorio

provincial mediante la promoción de una forma innovadora para desarrollar habilidades lingüísticas y, sobre todo, competencias extralingüísticas, socio pragmáticas e interculturales.

- Fomentar el crecimiento profesional gracias a una planificación metodológica innovadora e integrada compartida.

Objetivos específicos

- Consolidar la gobernanza territorial en lo que respecta a la integración, involucrando a más actores locales
- Tener en cuenta los diferentes niveles y necesidades de dominio del idioma de los extranjeros.
- Facilitar el acceso y la asistencia a cursos de idiomas ofreciendo servicios adicionales (servicios de mediación, cuidado de niños)
- Capacitar a los operadores involucrados en la enseñanza de idiomas para elevar el nivel de calidad de los servicios locales.

Resultados previstos

- Satisfacción de docentes y alumnos con metodologías innovadoras e inclusivas
- Reducción de la deserción escolar en lo que respecta a los grupos de extranjeros más vulnerables.
- Desarrollar habilidades que permitan a los extranjeros que viven en Sicilia actuar como “actores sociales” en diferentes situaciones comunicativas.
- Implementar la integración sociocultural y económica de las comunidades extranjeras en el territorio de referencia.

Metodología

La experimentación ha involucrado a instituciones públicas y privadas, escuelas, cooperativas y asociaciones en la provincia de Messina para crear colaboraciones de múltiples niveles. La red ha tenido como objetivo implementar la interacción entre los

promotores y los socios a fin de resaltar la especificidad del territorio y las necesidades tanto de los extranjeros como de las personas que se ocupan de los servicios dedicados a ellos. El propósito es promover el intercambio de habilidades y experiencias relacionados con temas de integración. En las fases iniciales del proyecto, el método de investigación de campo se ha utilizado para recopilar e interpretar datos, para comprender las necesidades de formación de los extranjeros que viven en la provincia de Messina y para hipotetizar la validez del método *Glottodrama* para enseñar- aprender-el italiano como L2. El diseño de la investigación parte de la definición del problema y de la formulación de la hipótesis tal como lo describe todo el grupo de trabajo. Mediante un plan de observación, se elige el tipo de investigación, los instrumentos, los procedimientos de muestreo y la organización de la información y el análisis.

Análisis de necesidades

En la primera fase experimental, se entregaron entrevistas/cuestionarios a residentes extranjeros para conocer sus necesidades y sus dificultades para usar el idioma italiano como instrumento para la integración en la comunidad de acogida.

Supervisión

La segunda fase de la investigación se refiere al análisis de los datos y la interpretación de los resultados para verificar en qué medida el método *Glottodrama* ha sido útil. Luego, los resultados se comparan con la hipótesis inicial para confirmarla o reformularla.

Producto final

Como resultado final de todo el proyecto, se ha producido un video que documenta las actividades.

Instrumentos de observación y monitoreo

- Reuniones

- Focus group
- Observación de los participantes
- Pruebas (tests)
- Entrevistas
- Questionarios

Los participantes en el proyecto han estado cambiando impresiones periódicamente sobre su desarrollo, sus fortalezas y debilidades. Los aspectos que se monitorean son:

- tiempo de realización
- grado de logro de los objetivos
- dificultades detectadas en el grupo de trabajo

Se han entregado herramientas de compilación e interpretación simples y rápidas, como los comentarios de los docentes, la autoevaluación de los participantes, las entrevistas y los cuestionarios de satisfacción. El informe de evaluación final, además de los datos anteriores, tiene la intención de definir buenas prácticas a las que otros contextos territoriales pueden referirse como modelos.

Resultados obtenidos

Los objetivos de la tesis se han establecido mediante la investigación bibliográfica para construir el marco teórico y mediante los datos recopilados tras investigar varias experiencias y proyectos realizados en Italia y en el extranjero y relacionados con la enseñanza a través de las técnicas teatrales.

Los resultados obtenidos a través de la investigación pragmática han demostrado que, además de las funciones internas de las formas en un código lingüístico fijo, que proporcionan el potencial expresivo de un contenido, es necesario observar las funciones externas, que permiten a los hablantes actualizar este potencial en situaciones comunicativas. Para este propósito, se ha profundizado en los estudios sobre la relación texto-contexto a través de numerosas lecturas sobre los factores sociales que entran en juego cuando el conocimiento de un hablante sobre su propio idioma se usa

adecuadamente, es decir, cuando la capacidad de uso manifiesta el conocimiento abstracto e interno y lo transforma en competencia comunicativa. Incluso en el campo de la semántica comunicativa, a la que también se hace referencia, se ha demostrado que las relaciones entre los hablantes se vuelven fundamentales, especialmente en lo que respecta a la fuerza ilocutiva que, además del significado literal, analiza las intenciones del hablante – lo que presupone el uso voluntario de ciertos signos para interactuar con el destinatario – así como en las reacciones del oyente en situaciones concretas. Para explicar el concepto de significado pragmático, se recurre a Widdowson (1996: 62-63), que se refiere a las tres tipologías que se pueden encontrar en un enunciado: *reference*, cuando el hablante habla de algo usando el código simbólico convencional compartido. ; *illocution* que se refiere a la *illocutionary force*, es decir lo que el hablante puede entender con referencia a algo relacionado con la situación específica, *perlocutionary effect*, es decir lo que es el significado entendido destinado a actuar sobre el oyente, por ejemplo persuadiéndolo, amenazándolo, asustándolo, tranquilizándolo, animándolo, etc. Se hace referencia a estos factores no señalados en el lenguaje en sí, sino inferidos del contexto específico, para explicar la diferencia entre el significado semántico y el significado pragmático, este último actualizado solo en los actos de habla. En resumen, los actos comunicativos presuponen que los propósitos se transmitan implícita o explícitamente, mediante diversos códigos de signos a los que cada comunidad de hablantes asocia ciertos valores semánticos. Como una actuación tiene lugar en un contexto dinámico pragmático, se han presentado paralelismos entre la semiótica del teatro y la lingüística del discurso. En resumen, podemos decir que el teatro, incluso en las dos formas de texto literario y representación, siempre se basa en la interacción de múltiples códigos, pasando del objeto a la imagen, al gesto o la palabra. La misma unidad semántica viene dada por diferentes sistemas, y es precisamente esta riqueza expresiva la que se puede aplicar en el campo de la enseñanza de idiomas a través del teatro. Hemos estado investigando el *Testo spettacolo*, según lo propuesto por De Marinis (1992) para responder a la pregunta de si el análisis textual de una representación teatral puede ser útil para el aprendizaje de una LE/L2. Podemos responder afirmativamente precisamente porque se refiere a ese tipo de "nuevos teatros" que buscan diferentes lenguajes y técnicas sobre una base científica y se centran en el proceso creativo desde una perspectiva interdisciplinaria. Así, el alcance del teatro se convierte en la investigación de modelos interpersonales y de comunicación, con especial atención al

comportamiento cultural y biológico en situaciones teatrales (22-23). Además, la fuerte conexión entre cognición y emociones que afirman los estudios de neurociencia (Lenneberg, 1967) justifica el uso de técnicas teatrales en la enseñanza de idiomas, que es el objeto de la investigación. Trabajar con emociones profundas y experiencias personales significa promover habilidades cognitivas y metacognitivas para una mayor autonomía personal. También se subraya la importancia de que las clases sean es multiculturales, dedicadas a la enseñanza a través de prácticas teatrales, y de que el profesor pueda gestionar metodologías integradas para fomentar las relaciones positivas y la interculturalidad, así como para garantizar la calidad en los resultados del aprendizaje. Por lo tanto, los profesores de italiano como L2 deben ser sensibles a las respuestas y necesidades de sus alumnos extranjeros para superar posibles problemas y promover el aprendizaje autónomo tanto como sea posible. Desde esta perspectiva comunicativa, se debe prestar mucha atención a los códigos no verbales. Claramente, las técnicas teatrales aplicadas a la enseñanza de idiomas son, en este sentido, un instrumento muy valioso.

Los resultados del estudio de caso, vinculado al proyecto *Metti in scena l'italiano*, se presentan mediante gráficos. Proporcionan evidencia de resultados de aprendizaje más efectivos y de satisfacción, en términos cuantitativos y cualitativos, ya sea de operadores o estudiantes.

CONCLUSIONES

En las conclusiones, se ha dado espacio a las consideraciones finales basadas en los resultados del análisis realizado. Por medio de matrices FODA, se han resaltado fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas. Los objetivos iniciales han sido validados y se han previsto nuevos desarrollos posibles.

Después de investigar las muchas ventajas de la glotodidáctica teatral, podemos responder la pregunta inicial que ha guiado toda la disertación: ¿por qué investigar las técnicas teatrales aplicadas a la enseñanza de idiomas?

Ciertamente, podemos concluir diciendo que, dado que es indudablemente cierto que los alumnos motivados positivamente probablemente tendrán éxito, es importante tener en cuenta todos los factores que pueden afectar a su satisfacción y su autoestima. Hemos visto que, desde la perspectiva de la enseñanza, es necesario reducir los niveles de ansiedad,

evitar frustraciones, traumas y competencia excesiva, por un lado, y aumentar el placer de aprender por el otro. Las técnicas teatrales aplicadas a la enseñanza de idiomas permiten a los maestros planificar caminos educativos inclusivos y más amplios que afectan positivamente a la motivación y actúan sobre la reducción del filtro afectivo.

Entre las numerosas ventajas, podemos enumerar las siguientes:

- desarrollo de competencias cognitivas, metacognitivas y emocionales.
- adquisición de una correcta articulación de sonidos
- uso correcto de elementos supra-segmentarios y prosódicos
- uso auténtico de una LE/L2
- desarrollo de una competencia comunicativa global
- competencias relacionales, cooperación y educación intercultural.
- enfoque metodológico equilibrado

El estudio de caso ha arrojado evidencias de que las técnicas teatrales aplicadas a la enseñanza de una L2 representan una combinación ganadora para lograr objetivos incluso fuera de las escuelas, en la esfera social.

Los posibles desarrollos están vinculados con el trabajo que voy a continuar como gerente de la escuela para promover una forma innovadora de ver la enseñanza de idiomas y la autorreflexión de los maestros sobre la planificación y las prácticas de enseñanza. Al mismo tiempo, dado que las escuelas italianas son instituciones autónomas, es deseable estimular al máximo la idea de establecer redes para consolidar la gobernanza territorial y compartir recursos y buenas prácticas. El modelo del proyecto llevado a cabo para la experimentación de este trabajo de investigación puede ser transferido a otros contextos.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

LINGUISTICA

- Arnauld, Antoine, Lancelot, Claude (1660). *Grammaire générale et raisonnée*. Parigi. P. Le Petit.
- Austin, John, L. (1962). *How to do Things with Words*. Oxford. Oxford University Press.
- Barthes, Roland (1966). *Elementi di semiologia*. Torino. Einaudi.
- Benveniste, Émile (1971). *Problemi di linguistica generale*. Milano. Il Saggiatore.
- Bloomfield, Leonard (1914). *An Introduction to the Study of Language*. New York. Henry Holt.
- Bloomfield, Leonard (1933). *Language*. New York. Henry Holt.
- Bloomfield, Leonard (1996). *Il linguaggio*. Milano. Il Saggiatore.
- Bopp, Franz (1816). *Über das Konjugationssystem der Sanskritsprache*. Francoforte s. M. Andreaischen Buchhandlung.
- Brandi, Cesare (1974). *Teoria generale della critica*. Torino. Einaudi.
- Bréal, Michel (1897). *Essai de sémantique (Science des significations)*. Parigi. Lambert-Lucas Limoges.
- Buysens, Eric (1943). *Le langage et le discours*. Bruxelles. Office de Publicité.
- Buysens, Eric (1967). *La communication et l'articulation linguistique*. Bruxelles. Presses Univ. de Bruxelles.
- Casetti, Francesco (1977). *Semiotica*. Milano. Ed. Accademia.
- Chini, Marina, (2005). *Che cos'è la linguistica acquisizionale*. Roma. Carrocci.
- Chomsky, Noam (1959). Review of Verbal Behavior. *Language* 35, 26-58.
- Chomsky, Noam (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts. The M.I.T. Press.
- Chomsky, Noam (1966). *Cartesian linguistics*. New York. Harper & Row.
- Chomsky, Noam (1991). *Linguaggio e problemi della conoscenza*. Bologna. il Mulino.
- De Mauro, Tullio (1979). *Scuola e linguaggio*. Roma. Editori riuniti.
- De Saussure, Ferdinand (1916). *Cours de linguistique générale*. Parigi. Payot.
- De Saussure, Ferdinand (1979). *Corso di linguistica generale*. Bari. Laterza.
- Derrida, Jacques (1967). *De la grammatologie*. Parigi. Minuit.
- Diez, Friedrich, C. (1836-44). *Grammatik der romanischen Sprachen*. Bonn. 1882 5.
- Dionigi di Tracia (1883, a cura di G. Uhlig). *Ars grammatica. Grammatici Graeci*, 1.1. Lipsia.
- Donato, Elio (1857, a cura di H. Keil). *Corso di grammatica. Artes Grammatici Latini*, 4. Lipsia.
- Eco, Umberto (1975). *Trattato di semiotica generale*. Milano. Bompiani.
- Firth, John Rupert (1957). *Papers in Linguistics:1934-1951*. Oxford. Oxford University Press.

- Garvin, Paul, L. (1964, a cura di). *A Prague School Reader on Esthetics, Literary Structure and Style*. Washington. Georgetown University Press.
- Grimm, Jacob (1819-37). *Deutsche Grammatik*. Göttingen. Dieterichsche Buchhandlung.
- Halliday, Michael, A. K. (1994). *An introduction to Functional Grammar*. Londra. Edward Arnold.
- Halliday, Michael, A. K. (1970). Language structure and language function. In J. Lyons (Ed.), *New horizons in Linguistics* (pp.140-165). Harmondsworth. Penguin Books.
- Hermeneumata Pseudo-Dositheana (1892). In *Corpus Glossariorum Latinorum*, III, 1 sqq. Leipzig. Georg Goetz.
- Hjelmslev, Louis (1968). *I fondamenti della teoria del linguaggio*. Torino. Einaudi.
- Hjelmslev, Louis (1943). *Omkring sprogteoriens grundlæggelse*. Copenhagen. Ejnar Munksgaard.
- Holybrand, Claudius (1573). *The French Schoolmaster*. Menston. Scolar Press.
- Hymes, Dell (1972). On Communicative Competence. In J.B. Pride e J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 278-9, 281). Harmondsworth. Penguin.
- Hymes, Dell (1974). *Foundations of sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia. University of Pennsylvania Press.
- Jakobson, Roman (1966). *Saggi di linguistica generale*. Milano. Feltrinelli.
- Katz, Jerrold, J., Fodor, Jerry, A. (1964). *The Structure of Language. Readings in the Philosophy of Language*. New York. Englewood Cliffs.
- Krashen, Stephen (1977). The Monitor Model for Adult Second Language Performance. In M. Burt, H. Dulay e M. Finocchiaro (Eds.), *Viewpoints on English as a Second Language* (pp. 152-161). Londra. Regents.
- Krashen, Stephen (1980). The Input Hypothesis. In J. Alatis (Ed.), *Current Issues in Bilingual education* (pp.168-180). Washington, D.C. Georgetown University Press.
- Krashen, Stephen (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford. Pergamon.
- Krashen, Stephen (1985). *The Input Hypothesis*. Londra. Longman.
- Krashen, Stephen, Terrel, Tracy (1983). *The Natural Approach. Language acquisition in the classroom*. Oxford. Pergamon.
- Kristeva, Julia (1969). *Semeiotiké. Recherches pour une sémanalyse*. Parigi. Seuil.
- Lado, Robert (1957). *Linguistic across culture*. Ann Arbor. University of Michigan Press.
- Lado, Robert (1964). *Language Teaching: A Scientific Approach*. New York. McGraw-Hill
- Lee Whorf, Benjamin (1956). *Language, thought and reality*. Cambridge, Massachusetts. The M.I.T. Press.
- Lenneberg, Eric, H. (1966). *New Directions in the Study of Language*. Cambridge, Massachussets. The M.I.T. Press.
- Lenneberg, Eric, H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York. Wiley.

- Lo Piparo, Franco (1974). Tre semantiche referenzialistiche. In R. Amacker, T. De Mauro, L.J. Prieto (a cura di), *Studi Saussuriani per Robert Godel* (pp. 201-222). Bologna. Il Mulino.
- Lyons, John (1968). *Introduction to Theoretical linguistics*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Martinet, André (1961). *Eléments de linguistique générale*. Parigi. Colin.
- Martinet, André (1966). *Elementi di linguistica generale*. Bari. Laterza.
- McNeill, David (1966). The Creation of Language. *Discovery*, XXVII, 34-38.
- Morris, Charles William (1938). *Foundations of the theory of signs*. Chicago. Chicago University Press.
- Morris, Charles William (1964). *Signification and Significance*. Cambridge, Massachusetts. M.I.T. Press.
- Mounin, Georges (1969). *Introduction à la sémiologie*. Parigi. Les Editions de Minuit.
- Pagnini, Marcello (1967). *Struttura letteraria e metodo critico*. Firenze. D'Anna.
- Palmer, Harold, E. (1921). *The Principles of Language Study*. New York. World Book Co.
- Palmer, Harold, E. (1924). *Grammar of Spoken English on a strictly Phonetic Basis*. Cambridge. W. Heffer & Sons, ltd.
- Panini (1897). *The Ashtadhyayi. Translated into English by Srisa Chandra Vasu*. In University of Toronto Library. William H. Donner Collection. Benares Published by Sindhu Charan Bose, at the Panini Office.
- Peirce, Charles, Sanders (1931-58). *Collected Papers*. Cambridge. Harvard University Press.
- Pelaggi, Serenella (2006). La linguistica contrastiva dalle origini alle soglie degli anni 1990. *Insegnamento italiano-Rivista didattica*, 2, 5-6.
- Pienemann, Manfred (2007). Processability Theory. In B. Van Pattern, J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (pp.137-154). Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum Associates.
- Pienemann, Manfred (1998). *Language processing and second language development: Processability theory*. Amsterdam. Benjamins.
- Prieto, Luis, Jorge (1966). *Mesages et signaux*. Parigi. PUF.
- Rask, Rasmus, Kristian (1818). *Undersøgelse om det nordiske eller islandske sprogs oprindelse*. Copenhagen. Gyldendal.
- Rosiello, Luigi (1965). *Struttura, uso e funzioni della lingua*. Firenze. Vallecchi Editore.
- Rossi-Landi, Ferruccio (1968). *Il linguaggio come lavoro e come mercato*. Milano. Bompiani.
- Rossi-Landi, Ferruccio (1972). *Semiotica e ideologia*. Milano. Bompiani.
- Sapir, Edward (1921). *Language*. New York. Harcourt, Brace and Company.
- Schifko, Peter (1975). *Bedeutungstheorie. Einführung in die linguistische Semantik*. (Problemata 45). Stoccarda-Bad Cannstatt. Fromman-Holzboog.
- Schleicher, August (1863). *Die Darwinische Theorie und die Sprachwissenschaft*. Weimar. Böhlau.
- Searle, John, R. (1969). *Speech Acts*. Londra. Cambridge University Press.

- Segre, Cesare (1978). Discorso. *Enciclopedia Einaudi*, IV, 1056-1084. Torino. Einaudi.
- Skinner, Burrhus, F. (1957). *Verbal Behavior*. New York. Appleton Century Crofts.
- Smarandache, Florentin, Vlăduțescu, Ștefan, Țenescu, Alina (2014, a cura di). *Current Communication Difficulties*. Craiova, România. Editura SITECH. Columbus, Ohio. Zip Publishing.
- Stati, Sorin (1978). *Manuale di semantica descrittiva*. Napoli. Liguori editore.
- Tel Quel (1968). *Théorie d'ensemble*. Parigi. Seuil.
- Van Dijk, Teun, A. (1976). *Per una poetica generativa*. Bologna. Il Mulino.
- Varrone De lingua latina (44 a.C.). In *Opere* (1974, a cura di A. Traglia). Torino. UTET.
- Waismann, Friedrich (1969). *I principi della filosofia linguistica*. Roma. Ubaldini Editore.
- Weinreich, Uriel (1953). *Languages in Contact: Findings and Problems*. New York. Linguistic circle of New York.
- Weinreich, Uriel (1974). *Lingue in contatto*. Torino. Boringhieri.
- Whitney, William, H. (1875). *The Life and growth of language*. New York. D. Appleton & Company.
- Widdowson, Henry, G. (1996). *Linguistics*. Oxford. Oxford University Press.

DIDATTICA E GLOTTODIDATTICA

- Allwright, Richard (1976). Language Learning Through Communication Practice. *ELT Documents*, 76/3. Londra. The British Council.
- Ascham, Sir Roger (1570). *The Scholemaster*. In J.E.B. Mayor (1863, Eds.). Londra. Bell and Daldy.
- Asher, James, J. (1968). *The Total Physical Response Method for Second Language Learning*. California. San Jose State College.
- Bachman, Lyle, F. (1990). *Fundamental considerations in Language Testing*. Oxford. Oxford University Press.
- Balboni, Paolo, E. (1985). *Guida all'esame di lingue straniere*. Brescia. Editrice La Scuola.
- Balboni, Paolo, E. (2008a). *Le sfide di Babele*. Torino. Utet.
- Balboni, Paolo, E. (2008b). Linguistica Acquisizionale e Glottodidattica. In R. Grassi, R. Bozzone Costa, C. Ghezzi, (a cura di), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2* (pp. 23-34). Perugia. Guerra Edizioni.
- Balboni, Paolo, E. (2008c). Una scienza dell'educazione linguistica basata sulla teoria dei modelli. In A. Mollica, R. Dolci, M. Pichiassi (a cura di), *Linguistica e glottodidattica* (pp. 17-40). Perugia. Guerra Edizioni.
- Balboni, Paolo, E. (2017). La glottodidattica umanistica in Italia: una prospettiva storica. *EL.LE*, 6 (1), 7-22. Venezia. Università Ca'Foscari.
- Balboni, Paolo, E., Bondi, Marina, Chantelauve, Odile, Ricci Garotti, Federica (1989). *Inglese Francese Tedesco Modelli operativi*. Brescia. Editrice La Scuola.

- Berlitz, Maximilian, D. (1907). *Berlitz Method for teaching modern languages*. New York. M.D. Berlitz Publishing.
- Bloomfield, Leonard (1942). *Outline guide for the practical study of foreign languages*. Baltimora. Linguistic Society of America at the Waverly Press.
- Bosc, Franca; Minuz, Fernanda (2012). La lezione. *Italiano LinguaDue*, 2, 94-130.
- Caon, Fabio (2008, a cura di). *Tra lingue e culture – Per un'educazione linguistica interculturale*. Milano. Bruno Mondadori.
- Caon, Fabio (2012). Competenza comunicativa interculturale e dimensione gestemica. *EL.LE* 1 (1), 35-45. Venezia. Università Ca'Foscari.
- Cardona, Mario (2008). Problemi interculturali e glottodidattici nell'insegnamento dell'italiano ai bambini immigrati. In F. Caon (a cura di), *Tra lingue e culture – Per un'educazione linguistica interculturale* (pp. 169-176). Milano. Bruno Mondadori.
- Ciliberti, Anna (2003). Collaborazione e coinvolgimento nella classe multilingue. In A. Ciliberti, R. Pugliese, L. Anderson (a cura di), *Le lingue in classe. Discorso, apprendimento, socializzazione* (pp. 123-142). Roma. Carocci.
- Compagnoni, Ezio (1985). *Lingua straniera ed educazione linguistica*. Brescia. Editrice La Scuola.
- Corder, Stephen, P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170.
- Chini, Marina (2016). Elementi utili per una didattica dell'italiano L2 alla luce della ricerca acquisizionale. *Italiano LinguaDue*, 2, 1-18.
- Desideri, Paola (1992). Lo statuto linguistico della lezione: tecniche e operazioni pragmatiche dell'interazione verbale in classe. In L. Brasca, M.L. Zambelli (a cura di), *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola* (pp. 187-199). Atti del V Convegno Nazionale GISCEL (Stresa, 25-27 ottobre 1990). Firenze. La Nuova Italia.
- Diadori, Pierangela. Palermo, Massimo, Troncarelli, Donatella (2009). *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia. Guerra Edizioni.
- Freddi, Giovanni (1970). *Metodologia e didattica delle lingue straniere*. Bergamo. Minerva Italica.
- Freddi, Giovanni (1991). La Glottodidattica tra scienze del linguaggio e scienze dell'educazione. In G. Porcelli, P.E. Balboni (a cura di), *Glottodidattica e università. La formazione del professore di lingue* (pp.135-150). Padova. Liviana.
- Freddi, Giovanni (1994). *Glottodidattica. Fondamenti, metodi, tecniche*. Torino. Utet.
- Freddi, Giovanni (1987, a cura di). *L'insegnamento della lingua-cultura italiana all'estero. Aspetti glottodidattici*. Firenze. Le Monnier.
- Fries, Charles, C. (1927). *The Teaching of English language*. New York. T. Nelson and Sons.
- Fries, Charles, C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor. University of Michigan Press.
- Gattegno, Caleb (1963). *The Silent Way*. New York. Educational Solutions Worldwide Inc.
- Girard, Denis (1983). *Le lingue vive e il loro insegnamento*. Brescia. Editrice La Scuola.

- Giunchi, Paola (1990, a cura di). *Grammatica esplicita e grammatica implicita*. Bologna. Zanichelli.
- Gouin, François (1880). *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*. Parigi. G. Flachbacher.
- Harmer, Jeremy (1983). *The practice of English language teaching*. Londra. Longman.
- Jespersen, Otto (1947). *How to teach a foreign language*. Londra. Allen & Unwin.
- LIFOP: Lingua Italiana per la Formazione Professionale (2001). *Quaderni di Formazione 80*, XIV/1.
- Lo Duca, Maria, G. (2008). Elementi culturali (e interculturali) nell'insegnamento dell'italiano lingua seconda. *Lingua nostra e oltre*, 1, 4-15.
- Luise, Maria Cecilia (2006). *Italiano come Lingua Seconda. Elementi di didattica*. Torino. UTET Università.
- Luise, Maria Cecilia (2008). Una "via italiana" all'insegnamento dell'italiano L2. In F. Caon (a cura di), *Tra lingue e culture - Per un'educazione linguistica interculturale* (pp. 99-107). Milano. Bruno Mondadori.
- Marangon, Giorgia (2012). Consideraciones en torno a los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras y las teorías de aprendizaje. *Revista de Filología y Lingüística Universidad de Costa Rica*, 2 (38), 9-26.
- Milan, Giuseppe (2008). Multicultura-intercultural. Scenari odierni e compiti pedagogici. In F. Caon (a cura di), *Tra lingue e culture - Per un'educazione linguistica interculturale* (pp. 3-18). Milano. Bruno Mondadori.
- Nuzzo, Elena (2008). La dimensione acquisizionale nell'insegnamento dell'italiano L2. In F. Caon (a cura di), *Tra lingue e culture - Per un'educazione linguistica interculturale* (pp. 134-146). Milano. Bruno Mondadori.
- Orletti, Franca (2000). *La conversazione diseguale*. Roma. Carocci.
- Pallotti, Gabriele (1998). *La seconda lingua*. Milano. Bompiani.
- Pernas, Paloma, Gillani, Eugenio, Cacchione, Annamaria (2011). Costruire testi, strutturare conversazioni: la didattica dei segnali discorsivi come elementi pivot dell'interazione verbale. *Italiano LinguaDue*, 1, 65-138.
- Petracca, Carlo (2003). *Progettare per competenze*. Milano: Elmedi.
- Petracca, Carlo (2011a). L'approccio per competenze nella scuola, in A. Baldini, U. La Rosa, *Certificare le competenze – Azioni, strumenti, modelli*. Napoli: Tecnodid editrice.
- Petracca, Carlo (2011b). Voto in decimi. In G. Cerini, M. Spinosi (a cura di), *Voci della scuola*, X, 539-551. Napoli. Tecnodid editrice.
- Petracca, Carlo (2015). *Sviluppare competenze...ma come?* Teramo. Lisciani Scuola.
- Plötz, Karl, J. (1848). *Elementarbuch der Französischen Sprache*. Berlin: Herlib.
- Rinvoluceri, Mario (2008). *Grammar Games: Cognitive, Affective and Drama Activities for ELF Students*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Santipolo, Matteo (2008). L'usabilità sociolinguistica come obiettivo nell'insegnamento dell'italiano L2. In F. Caon (a cura di), *Tra lingue e culture - Per un'educazione linguistica interculturale* (pp. 147-162). Milano. Bruno Mondadori.

Seidenstucker, Johann, H. (1811). *Elementarbuch zur Erlernung der französischen Sprache*. Dortmund: Gebrüder Mallinkrodt.

Selinker, Larry (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, X (3), 209-231.

Sweet, Henry (1899). *The Practical study of Languages*. Londra. Dent.

Sweet, Henry (1964). *The Practical study of Languages*. Londra. Oxford University Press.

Titone, Renzo (1986). *Cinque millenni di insegnamento delle lingue*. Brescia. Editrice La Scuola.

Vedovelli, Massimo (2002). *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del 'Quadro comune europeo per le lingue*. Roma. Carrocci.

Vedovelli, Massimo (2003). Note sulla glottodidattica italiana oggi: problemi e prospettive. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata (SILTA)*, XVIII (2), 173-197.

Villarini, Andrea (2000). Le caratteristiche dell'apprendente. In A. De Marco (a cura di), *Manuale di glottodidattica* (pp 71-76). Roma. Carrocci.

Widdowson, Henry, G. (1972). The Teaching of English as Communication. *English Language Teaching Journal*, 27/7, 15-19. Cambridge. Cambridge University Press.

Wilkins, David, A. (1976). *Notional Syllabuses*. Londra: Oxford University Press.

TEATRO

Alsina, Carlos, M. (2017). *Il metodo delle azioni fisiche*. Roma. Dino Audino Editore.

Barba, Eugenio (1981). *La corsa dei contrari. Antropologia teatrale*. Milano. Feltrinelli.

Boal, Augusto (1977). *Teatro degli Oppressi. Teoria e pratica del teatro latino-americano*. Milano: Feltrinelli.

Bogatyřev, Petr (1938a). Le signes du théâtre. *Poétique*, 8 (1971), 517-530.

Bogatyřev, Petr (1938b). Semiotics in the Folk Theatre. In L. Matejka and I. R. Titunik (1976, Eds.), *Semiotics of Art: Prague School Contributions* (pp. 33-49). Cambridge, Massachusetts. MIT Press.

Brecht, Bertold (1964, a cura di J. Willet). *Brecht on Theatre*. Londra. Eyre Methuen.

Chubbuck, Ivana (2004). *The Power of the Actor*. New York. Penguin Random House LLC.

De Marinis, Marco (1992). *Semiotica del teatro. L'analisi testuale dello spettacolo*. Milano: Bompiani.

Diderot, Denis (2007, a cura di P. Alatri). *Il paradosso sull'attore*. Roma. Editori Riuniti.

Elam, Keir (1988). *Semiotica del teatro*. Bologna. Il Mulino.

Goodman, Nelson (1976). *I linguaggi dell'arte*. Milano. Il Saggiatore.

Guerrieri, Gerardo. Introduzione, in K. Stanislavskij (1997, a cura di G. Guerrieri), *Il lavoro dell'attore su se stesso* (pp. XIII-XXXIX). Bari: Editori Laterza.

Helbo, André (1975a). Pour un proprium de la représentation théâtrale. In A. Helbo (1975b), *Sémiologie de la représentation* (pp.69-79). Bruxelles. Complexe.

Jansen, Steen (1968). Esquisse d'une théorie de la forme dramatique. *Langages*, 12, 71-93.

Kott, Jan (1969). The icon and the absurd. *The Drama Review*, 14, 17-24.

Kowzan, Tadeusz (1968). Le signe au théâtre. *Diogène*, 61, 59-90.

Kowzan, Tadeusz (1975). *Littérature et spectacle*. The Hague. Mouton.

Laborit, Henri, M. (1979). Il teatro visto nell'ottica della biologia dei comportamenti. *Achab*, 3, 66-71.

Moreno, Jacob, Levi (1973). *Psicodramma e vita*. Milano. Rizzoli.

Mukařovský, Jan (1931). *Pokus o strukturni rorbor jerpckého zjeum*. Praga. Literární noviny.

Mukařovský, Jan (1973, a cura di S. Corduas). *Il significato dell'estetica. La funzione estetica in rapporto alla realtà sociale, alle scienze, all'arte*. Torino. Einaudi.

Pagnini, Marcello (1970). Per una semiologia del teatro classico. *Strumenti critici*, 12, 121-140.

Pavis, Patrice (1976). *Problèmes de sémiologie théâtrale*. Quebec. Les Presses de l'Université du Quebec.

Pradier, Jean-Marie (1979). Fondamenti biologici del teatro. *Scena*, IV, 3/4, 39-42.

Segre, Cesare (1984). *Teatro e romanzo*. Torino. Einaudi.

Serpieri, Alessandro (1977). *Ipotesi teorica di segmentazione del testo teatrale*. Torino. Einaudi.

Serrano, Raúl (2004). *Nuevas tesis sobre Stanislavski. Fundamentos para una teoría pedagógica*. Buenos Aires. Atuel.

Stanislavskij, Konstantin, S. (1997, a cura di G. Guerrieri). *Il lavoro dell'attore su se stesso*. Bari. Editori Laterza.

Stanislavskij, Konstantin, S. (2018, a cura di F. Malcovati). *Il lavoro dell'attore sul personaggio*. Bari. Editori Laterza.

Strasberg, Lee (1990). *Il sogno di una passione. Lo sviluppo del metodo*. Milano. Ubulibri.

Toporkov, Vasilij, O. (1998). *Stanislavskij alle prove. Gli ultimi anni*. Milano. Ubulibri.

Ubersfeld, Anne (1977). *Lire le theater*. Parigi. Editions Sociales.

Veltruský Jiri (1940). Člověk a předmět v divadle. *Slovo a Slovesnost*, 6, 153-159.

Veltruský Jiri (1964). Man and Object in the Theater. In P. Garvin (Ed.), *A Prague School Reader on Esthetics, Literary Structure and Style* (pp 83-91). Washington. Georgetown University Press.

Zich, Otakar (1931). *Estetika dramatického umění*. Praga: Melantrich.

GLOTTODIDATTICA TEATRALE

Beghetto, Ronald, A., Kaufman, James, C. (2011). Teaching for Creativity with disciplined improvisation. In R.K. Sawyer (ed.), *Structure and improvisation in creative teaching* (pp.94-109). New York. Cambridge University Press.

Bolton, Gavin (1979). *Towards a theory of drama in education*. Londra. Longman.

Botes, Philipp (2016). Le performing arts. Un percorso di ricerca tra lingua, emozioni e movimento. *Formazione & Insegnamento*, XIV (2), 243-250.

Cangià, Caterina (1998). *L'altra glottodidattica*. Firenze. Giunti.

Faggiano, Sara (2010). Lingua e teatro: l'italiano, un drama? *Italiano LinguaDue*, 2, 300-320.

Fonio, Filippo (2013). La pratica teatrale come strumento per l'apprendimento dell'italiano lingua straniera: un tentativo di bilancio e nuove prospettive. In Ana Isabel, Ribera Ruiz De Vergara (éd.), *Pratiques et enjeux de la didactique des langues aujourd'hui* (pp. 21-38). Collection linguistique *Épilogos*, 4, Rouen, Publications Électroniques de l'ERAC.

Fonio, Filippo, Genicot, Geneviève (2011). The compatibility of drama language teaching and CEFR objectives - observations on a rationale for an artistic approach to foreign language teaching at an academic level. *Scenario*, 2, 71-84.

Ginelli, Giorgia (2008). Lingua e teatro: due facce della stessa medaglia. *Lingua nostra e oltre*, 1 (1), 44-53.

Gobbis, Antonietta, Paoli Legler, Marco (2015). Insegnare letteratura attraverso il glottodrama a studenti di italiano LS/L2. *Italiano LinguaDue*, 2, 236-310.

Heathcote, Dorothy (1984). The authentic teacher: Signs and Portents. In L. Johnson, C. O'Neill, (a cura di), *Dorothy Heathcote, collected writings of drama and education* (pp.160-169). Londra. Hutchinson.

Kao, Shin-Mei, O'Neill, Cecily (1998). *Words into Worlds: Learning a Second Language Through Process Drama*. Stamford, Connecticut; Londra. Ablex Publishing Corporation.

Mian Alessio, Andrea (2013). Il Role-playing, un complesso di tecniche di spicco nella didattica dell'Italiano come lingua straniera. *Revista de Linguas Modernas*, 19, 469-477.

Milici, Antonina (2019). L'uso di tecniche teatrali nell'insegnamento-apprendimento di una LS/L2. *Cuadernos de Filología Italiana*, 26, 57-73.

Milici, Antonina, Marangon Giorgia (2020). Interpretare e tradurre l'italiano facendo teatro. In T. Barceló Martínez, I. Delgado Pugés, F. García Luque (eds), *Tendencias actuales en traducción especializada, traducción audiovisual y accesibilidad* (pp. 513-530). Valencia. Tirant Lo Blanch.

Nofri, Carlo (2009). *Guida al metodo Glottodrama. Apprendere le lingue straniere attraverso il Laboratorio Teatrale*. Roma: Edizioni Novacultur.

Nofri, Carlo, Drago, Carolina, Masella, Maurizio, Stracci, Moreno (2014, a cura di). *Il manuale pratico del Glottodrama*. Roma. Edizioni Novacultur.

O'Neill, Cecily (1995). *Drama Worlds: A framework for process drama*. Portsmouth. Heinemann.

Piazzoli, Erika (2011). Didattica process drama: principi di base, estetica e coinvolgimento. *Italiano LinguaDue*, 1, 439-462.

Piazzoli, Erika (2018). *Embodying Language in Action: The Artistry of Process Drama in Second Language Education*. Londra. Palgrave Macmillan.

Sacuti, Erika (2018). Il process drama. Intervista a Erika Piazzoli. *Bollettino Itals-16*, 72, *Supplemento riv. ELLE*, 74-87.

Savoia, Francesca (2002). Teaching Italian Language, Literature, and Culture through Performance: The Italian Theatrical Workshop. *Italica*. 77, 509-522.

Schewe, Manfred (2013). Taking Stock and Looking Ahead: Drama Pedagogy as a Gateway to a Performative Teaching and Learning Culture. *Scenario*, 8, 5-23.

Serafini, Camilla, Zanardi, Maddalena (2014). Role-play e improvvisazione teatrale. Tecniche al servizio della competenza comunicativa e interculturale nella didattica dell'italiano LS. *Bollettino Itals* 12, 55, *Supplemento riv. EL.LE*, 1-21.

Sponchiado, Dario (2016). Cronaca di una lezione annunciata: *process drama* e glottodrama tra passato e sperimentazioni odierne. *E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 3 (1), 64-82.

STUDI LOGICO-FILOSOFICI

Aristotele (1999, a cura di A. Zadro). *De Interpretatione*. Napoli. Loffredo.
Arnauld Antoine, Nicole, Pierre (1662). *La Logique ou l'art de penser*. Parigi. Chez Charles Savreux.

Erasmus da Rotterdam (1512). *De Ratione Studii*. In R. Titone (1986), *Cinque millenni di insegnamento delle lingue* (pp. 42-46). Brescia. Editrice La Scuola.

Frege, Gottlob (1892). Über Sinn und Bedeutung. *Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik*, C, 25-50.

Frege, Gottlob (1988, a cura di M. Di Francesco). *Ricerche logiche*. Milano. Guerini.

Kant, Immanuel (1803). *Über der Pädagogik*. Königsberg. Friedrich Nicolovius.

Kellog, Winthrop, N., Kellog Luella, A. (1933). *The Ape and the Child: A Study of Environmental Influence upon Early Behavior*. New York. McGraw-Hill.

Lambert, Johann, H. (1764). *Neues Organon*. Leipzig. Johan Mendler.

Leibniz, Gottfried, W. (1765). *Oeuvres philosophiques latines et françaises*. Amsterdam/Leipzig. Eric Raspe.

Leibniz, Gottfried, W. (1999). *Nuovi Saggi sull'intelletto umano*. Bari. Biblioteca Universale Laterza.

Locke, John (1690). *An essay concerning human understanding*. Londra. Holt.

Locke, John (1693). *Some thoughts concerning human education*. Londra. Printed for Churchill at the Black Swan.

MacLuhan, Marshall (1964). *Understanding Media*. New York. McGraw-Hill.

MacLuhan, Marshall, Fiore, Quentin (1968). *War and Peace in the Global Village*. New York. Bantam Books.

Mezirow, Jack. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano. Edizioni Cortina.

Mill, John, Stuart (1843). *A System of Logic, Ratiocinative and Inductive*. Londra. John W. Parker.

Morin, Edgar (1993). *Introduzione al pensiero complesso*. Milano. Sperling & Kupfer.

Morin, Edgar (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano. Ed. Cortina.

Ogden, Cecyl Kay, Richards, Ivor, Armstrong (1923). *The Meaning of Meaning*. Londra. Routledge e Kegan.

Ogden, Cecyl Kay, Richards, Ivor Armstrong (1966). *Il significato del significato*. Milano. Il saggiatore.

Painter, Franklin, V. N. (1965). *Luther on education*. St. Louis. Concordia Publishing House.

Platone (2000, a cura di G. Reale). *Tutti gli scritti*. Milano. Bompiani.

Rg Veda (1998, a cura di Tommaso Iorco). *Rig-Veda*. Torino. Libreria Editrice Psiche.

Weick, Karl, E. (1997). *Senso e significato nell'organizzazione*. Milano. Raffaello Cortina Editore.

Wittgenstein, Ludwig (1921). Logisch-Philosophische Abhandlung. *Annalen der Naturphilosophie*, XIV (3-4),184-262.

Wittgenstein, Ludwig (1953). *Philosophische Untersuchungen*. Oxford. Blackwell.

Wittgenstein, Ludwig (2009). *Ricerche filosofiche*. Torino. Einaudi.

STUDI PSICOLOGICI E PEDAGOGICI

Baldwin, James, M. (1896). A new factor in evolution. *American Naturalist*, 30, 441-451 e 536-553.

Bronfenbrenner, Urie (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna. Il Mulino.

Bruner, Jerome. (1966). *Dopo Dewey: il processo di apprendimento nelle due culture*. Roma. A. Armando.

Bruner, Jerome. (1968). *Studi sullo sviluppo cognitivo*. Roma. A. Armando.

Bruner, Jerome. (1971). *Prime fasi dello sviluppo cognitivo*. Roma. A. Armando.

Damasio, Antonio, R. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano. Adelphi.

Dewey, John (1910). *How we think*. Boston, D.C. Heath & Co. Publishers.

Dolci, Roberto (2008). Osservare e interpretare il processo di adattamento socioculturale: un modello di analisi. In F. Caon (a cura di), *Tra lingue e culture - Per un'educazione linguistica interculturale* (pp. 108-121). Milano. Bruno Mondadori.

Dufeu, Bernard (1994). *Teaching Myself*. Oxford. Oxford University Press.

Dufeu, Bernard (1998). *In cammino verso una pedagogia dell'essere. Un approccio psicodrammatico all'apprendimento delle lingue*. Merano. Edizioni Alpha & Beta.

List, Gudula (1972). *Introduzione alla psicolinguistica*. Brescia. Editrice La Scuola.

Lozanov, Georgi (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedya*. New York. Gordon & Breach.

Maslow, Abraham (1990). *Motivazione e personalità*. Roma. A. Armando.

Mowrer, Orval, Hobart (1960). *Learning theory and the Symbolic Processes*. New York. John Wiley & Sons.

Paivio Allan (2014). *Mind and its evolution; A Dual Coding Theoretical Approach*. New York and Hove. Psychology Press.

Paivio, Allan (1971). *Imagery and verbal processes*. New York. Holt, Rinehart and Winston.

Piaget, Jean (1950). *Introduction à l'épistémologie génétique*. Parigi. Presses Universitaires de France.

Piaget, Jean (1969). *Psychologie et pédagogie*. Parigi. Denoël.

Rogers, Carl, R. (2013, a cura di A. Palmonari, J. Rombaudo). *La Terapia Centrata sul Cliente*. Firenze. Giunti Editori.

Rogers, Carl, R. (1961). *On becoming a person*. Boston. Houghton-Mifflin Rogers.

Sir Roger Asham (1570). *The Scholemaster*. Londra. John Daye.

Watson, John, B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 158-177.

Vygotskij, Lev (1934). *Myšlenie i reč'.* *Psichologičeskoje issledovanija*. Mosca–Leningrado. Gosudarstvennoe Social'no–Ekonomiceskoe Izdatel'stvo.

Vygotskij, Lev (1991). *Pensiero e linguaggio*. Bari. Laterza.

POLITICHE EDUCATIVE E LINGUISTICHE EUROPEE

Baldegger, Markus (1980). *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Berlino. Langenscheidt.

Barzanò, Giovanna; De Sanctis, Gemma (2011). ET 2020. *Voci della Scuola*, X, 199-211.

Consiglio d'Europa (2002). *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Milano. La Nuova Italia.

Coste, Daniel, Courtillon, Janine, Ferenczi, Victor, Martins-Baltar, Michel, Papo, Éliane (1976). *Un niveau seuil*. Parigi. Hatier.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, Assessment, Modern languages Division*. Strasbourg. Cambridge University Press.

Cresson, Édith (1995). *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*. Bruxelles. Commissione Europea. CECA.CE.CEEA. Bruxelles Lussemburgo.

Delors, Jacques (1993). *Libro bianco Crescita, competitività ed occupazione – Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*. Bruxelles. Commissione Europea. Bruxelles Lussemburgo.

Galli De' Paratesi, Nora (1981). *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*. Strasburgo. Council of Europe.

Slagter, Peter, Jan (1979). *Un nivel umbral*. Strasburgo. Council of Europe.

Van Ek, Jan, A. (1975). *The threshold level in a European unit/credit system for modern language learning by adults*. Strasburgo. Council of Europe.

DISPENSE UNIVERSITARIE E STUDI METODOLOGICI

Castoldi, Mario (2011, a cura di). Attività di progetto-Analisi di un caso. Modulo 3. 1-15 Giugno 2011. *Management per le scuole dell'autonomia*. Università degli Studi di Macerata- Tecnodid Formazione.

Luisi, Armando (2011a, a cura di). L'arte di ascoltare, motivare e decidere: i processi collaborativi. Modulo 2, Terza Unità, C. *Stili di leadership*. 16-31 Marzo 2011. *Management per le scuole dell'autonomia*. Università degli Studi di Macerata- Tecnodid Formazione.

Rossi, Pier Giuseppe (2011, a cura di). Il knowledge management: l'utilizzo delle nuove tecnologie negli ambienti educativi e organizzativi. Modulo 2, Quarta Unità, C. *Progettazione organizzativa*. 1-15 Aprile 2011. *Management per le scuole dell'autonomia*. Università degli Studi di Macerata- Tecnodid Formazione.

Yin, Robert, K. (1993). *Applications of case study research*. Newbury Park, CA: Sage Publishing.

RIFERIMENTI SITOGRAFICI

LINGUISTICA

Favaro, Livio, Gamba, Marco, Cresta, Eleonora, Fumagalli, Elena, Bandoli, Francesca, Pilenga, Cristina, Isaja, Valentina, Mathevon, Nicolas, Reby, David (2020). Do penguins' vocal sequences conform to linguistic laws? *Biology Letters*, 16, 20190589. <http://dx.doi.org/10.1098/rsbl.2019.0589> (21/03/2020).

Linguistic Society of America. <https://www.linguisticsociety.org/> (21/01/2019).

DIDATTICA E GLOTTODIDATTICA

Almaedizioni. <https://www.almaedizioni.it/it/officina/> (13/05/2019).

Balboni, Paolo Ernesto (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino, Loescher - Estratto omaggio in © Loescher Editore - Torino 2015. <https://www.bonaccieditore.it/files/3104> (20/03/2020).

Balboni, Paolo Ernesto (2016). Il ruolo delle associazioni di insegnanti di lingue alla definizione delle linee di politica linguistica in Europa. In C.A. Melero Rodriguez (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo* (pp.51-64). Venezia. Edizioni Ca' Foscari. <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-073-0/978-88-6969-073-0-ch-04.pdf> (03/02/2019).

Balboni, Paolo Ernesto (14/12/2011). *10 minuti con... Ca' Foscari: Video lezione di Didattica Lingue Moderne*. [Video] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=WP1hDnco-Qw&feature=youtu.be> (31/10/2018).

Cerini, Giancarlo (2010). *Il tormentone della certificazione delle competenze*. https://www.edscuola.it/archivio/riformeonline/tormentone_della_certificazione.htm

Content Language Integrated Learning (C.L.I.L.).
<http://www.miur.gov.it/clil> (10/10/2018).

Chiappa, Imerio, Ferretti, Laura (2010). *Costruire curricoli per competenze*.
<https://slideplayer.it/slide/597991/> (20/08/2018).

Esami CELI. <https://www.unistrapg.it/node457/> (31/10/2018).

Ferrari, Stefania, Nuzzo, Elena. *Linguistica acquisizionale e didattica delle lingue seconde*.
http://www.insegnareconitask.it/sites/default/files/materiali/linguistica_acquisizionale_e_didattica_delle_L2.pdf (28/12/2018).

ITALS. <https://www.itals.it/> (13/05/2019).

Marangon, Giorgia (2009). *Italiano y español: lenguas afines. Importancia de la L1 en el proceso de aprendizaje de la L2*.
<http://www.researchgate.net/publication/40837135> (15/01/2020).

TEATRO E PROGETTI TEATRALI

AGITA <https://www.agitateatro.it/chi-siamo/> (08/01/2020).

DAF – Teatro dell'esatta fantasia. <http://www.associazionedaf.it/site/>
(31/10/2018).

Demichelis, Davide (a cura di) Redazione.Rumorscena (05/11/2015).
"Vento da Sud-Est": in scena a Messina l'incontro con i giovani migranti.
<https://www.rumorscena.com/05/11/2015/vento-da-sud-est-in-scena-a-messina-lincontro-con-i-giovani-migranti> (28/11/2018).

Risini, Sara, Recupido, Giovanni, Smurra, Paola (09/06/2017). *Il "Vento da sud est" scuote gli animi del teatro India*.
<https://www.recensito.net/teatro/vento-sud-est-daf-corso-campolo-teatro-india-roma-recensione.html> (28/11/2018).

Romeo, Marina (16/06/2017). *Capo d'Orlando: va in scena l'integrazione. Sul palco gli ospiti dello Sprar*.
<https://www.tempostretto.it/news/castello-bastione-capo-d-orlando-scena-integrazione-palco-ospiti-sprar.html> (28/11/2018).

Trifone, Pietro (2019). *Il teatro tra dire e fare*. In N. De Blasi, P. Trifone (a cura di), *L'italiano sul palcoscenico* [ebook] (pp.12-34). Firenze. Accademia della Crusca e goWare.
https://www.goware-apps.it/free/free_pub/italiano_palcoscenico/crusca_italiano_palcoscenico.pdf
(02/07/2020).

Vanni, Ilaria (09/08/2017): *Recensito incontro Angelo Campolo regista di "Vento da sud est"* <http://www.recensito.net/rubriche/interviste/intervista-angelo-campolo-attore-regista-daf.html> (02/04/2019).

GLOTTODIDATTICA TEATRALE

Cangia, Caterina. (03/08/2015). *Il teatro musicale per insegnare e apprendere una lingua "altra"*. [Video] Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=Ez8Nyy1o13c-> (23/08/2018).

Comitato della Società Dante Alighieri. Progetto *Parla Italiano Facendo Teatro*. <http://parlaitaliano.net/tag/parla-italiano-facendo-teatro> (14/05/2019).

Glottodrama. www.glottodrama.eu (20/03/2020).

Glottodrama. Masella, Maurizio. *Glottodrama imparare la lingua con il teatro*. [Video] <http://www.glottodrama.eu/video> (31/10/2018).

Glottodrama Masella, Maurizio. *Che dramma la lingua! Il metodo Glottodrama*. [Video]. [http://www.glottodrama.eu/video/\(31/10/2018\)](http://www.glottodrama.eu/video/(31/10/2018)).

Glottodrama Nofri, Carlo. *Glottodrama. Imparare la lingua con il teatro*. [Video]. [http://www.glottodrama.eu/video/\(31/10/2018\)](http://www.glottodrama.eu/video/(31/10/2018)).

Glottodrama. Testimonianze di apprendenti e insegnanti. *Glodiss: New horizons for Glottodrama Project*. [Video]. [http://www.glottodrama.eu/video\(31/10/2018\)](http://www.glottodrama.eu/video(31/10/2018)).

International Language Academy. <https://www.ssmlfermo.it/> (21/03/2020).

Lewicki, Tadeusz. Teatro e educazione. In Franco Lever, Pier Cesare Rivoltella, Adriano Zancchi (Eds.), *La comunicazione. Dizionario di scienze e tecniche*. www.lacomunicazione.it. <https://www.lacomunicazione.it/voce/teatro-e-educazione/> (11/08/2018).

RIDE (*Research in Drama Education*). <http://www.tandfonline.com/toc/crde20/current> (30/10/2018).

Rivista *Scenario*. <https://www.ucc.ie/en/scenario/> (30/10/2018).

Rubrica *Rivista Scenario*. <https://www.ucc.ie/en/scenario/scenariocorrespondents/> (30/10/2018).

SITI RELATIVI ALLO STUDIO DI CASO

Avviso/Invito Prot. N. 17611 del 22/12/2017, relativo alla presentazione di progetti finanziati dal Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione (FAMI) 2014-2020. https://www.interno.gov.it/sites/default/files/fami_avviso_inclusione_minori_vs_20.12.17_def_signed.pdf (20/03/2020).

Graduatoria Progetti Fondo FAMI 2017. <https://www.info-cooperazione.it/2018/08/fondo-fami-ecco-la-graduatoria-2017-e-il-bando-2018/> (29/08/2019).

Materiali Didattici CILS. https://cils.unistrasi.it/188/357/B1_cittadinanza.htm (12/02/2020).

Materiali Didattici Loescher. <http://italianoperstranieri.loescher.it/> (12/02/2020).

Progetto *Metti in scena l'italiano*. <https://www.mettiinscenalitaliano.it/> (02/07/2020) e <https://www.facebook.com/mettiinscenalitaliano> (12/09/2020).

Programma Operativo Nazionale (P.O.N.) Legalità 2014-2020 FSE/FESR-Asse 4-Azione 4.1.1.A "Percorsi di inclusione sociale e lavorativa per gli immigrati regolari e richiedenti asilo e titolari di protezione internazionale". Risorse finanziarie assegnate: euro 201.248,70: <https://ponlegalita.interno.gov.it/progetti/metti-scena-litaliano> (29/08/2019).

Test di valutazione delle competenze in ingresso da Pre alfa A1 ad A2. Produzione orale e ascolto e letto-scrittura (a cura di A. Borri, L. Di Lucca, G. Masiero, T. Pasqualini) Loescher Editore. <http://italianoperstranieri.loescher.it/valutare-il-livello-di-competenza-iniziale.n5941> (5/10/2019).

Video-documentario finale del progetto *Metti in scena l'italiano*. <https://www.youtube.com/watch?v=R92nq6SMzx0> (23/09/2020).

STUDI PSICOLOGICI E PEDAGOGICI

Guest, Michael (1995). *Review of Bernard Dufeu's book Teaching Myself*. (OUP, 1994) Japan Association of Language Teaching. https://www.researchgate.net/publication/320124980_Review_of_Bernard_Dufeu's_book_Teaching_Myself_OUP_1994_Japan_Association_of_Language_Teaching (08/08/2018).

POLITICHE EDUCATIVE E LINGUISTICHE

Commissione europea. Istruzione e Cultura (2008). *Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente*. https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-ecqf/files/broch_it.pdf (15/05/2019).

Consiglio dell'Unione europea (2018). *La Raccomandazione del consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* del 22 Maggio 2018. <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9009-2018-INIT/IT/pdf> (21/03/2020).

Consiglio Europeo di Lisbona (23 e 24 marzo 2000). *Conclusioni della Presidenza*. https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm (14/05/2019).

Council of Europe (2016). *A Handbook for curriculum development and teacher education concerning the language dimension in all subjects* <https://www.coe.int/web/language-policy/a-handbook-for-curriculum-development-and-teacher-training.-the-language-dimension-in-all-subjects> (12/03/2019).

Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Companion Volume with new descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (10/03/2020).

Council of Europe (2016). *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*. <https://rm.coe.int/guida-per-lo-sviluppo-e-l-attuazione-di-curricoli-per-una-educazione-p/16805a028d> (16/06/2018).

Council of Europe (2016). *The Reference framework of competences for democratic culture*. <https://www.coe.int/web/education/competences-for-democratic-culture> (12/03/2019).

Council of Europe (2014). *Linguistic integration of adult migrants: Guide to policy development and implementation*. <https://www.coe.int/it/web/lang-migrants> (30/04/2019).

Council of Europe (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. <https://rm.coe.int/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingu/16805a0113> (12/03/2019).

Council of Europe (2009). *Guidelines for intercultural education and an Autobiography of Intercultural Encounters* <https://www.coe.int/it/web/autobiography-intercultural-encounters/home> (12/03/2019).

Council of Europe (2007). *Guide for the development of language education policies in Europe – from linguistic diversity to plurilingual education*. <https://www.coe.int/en/web/language-policy/from-linguistic-diversity-to->

[plurilingual-education-guide-for-the-development-of-language-education-policies-in-europe](#) (12/03/2019).

Organizzazione delle Nazioni Unite (2015). *Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf> (20/03/2020).

Organizzazione delle Nazioni Unite (2000). *Dichiarazione del Millennio*. <https://archive.unric.org/it/informazioni-generalisullonu/37> (17/02/2020).

Pace, Salvatore (06/03/2011). *Prospettive europee dell'obbligo*. <https://slideplayer.it/slide/193431/> (24/04/2020).

Parlamento europeo e Consiglio dell'Unione europea (2006). *La Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006*: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32006H0962> (10/01/2020).

Portfolio Europeo delle Lingue (PEL). <https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/cose.shtml> p.27 (22/01/2019).

Progetto Europa 2030 (Maggio 2010). *Relazione al Consiglio europeo del gruppo di riflessione sul futuro dell'UE 2030*. <https://www.consilium.europa.eu/media/30765/qc3210249itc.pdf> (17/02/2020).

SITI ISTITUZIONALI ITALIANI

ISTAT. http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCIS_POPSTRRES1 (20/03/2020).

MIUR. www.istruzione.it (20/03/2020).

MIUR *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S.2017/2018*. Fonte MIUR Ufficio Statistica e studi. Elaborazione su dati MIUR. <https://miur.gov.it/documents/20182/250189/Notiziario+Stranieri+1718.pdf/78ab53c4-dd30-0c0f-7f40-bf22bbcedfa6?version=1.2&t=1562937526726> (15/07/2020).

INDIRE. www.indire.it (14/05/2019).

S.P.R.A.R. www.sprar.it (30/09/2019).

UNISTRAPG. <https://www.unistrapg.it> (31/10/2018).

UNISTRASI. <https://www.unistrasi.it> (31/10/2018).

INDAGINI INTERNAZIONALI

Indagini OCSE-PISA. <https://www.oecd.org/pisa/> (13/01/2020).

RIFERIMENTI NORMATIVI

Camera dei Deputati. *Integrazione scolastica dei minori stranieri: Nuovo Osservatorio per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*. D.M. 643/2017 e successivo D.M. 685/2017. <http://www.camera.it/temiap/documentazione/temi/pdf/1112886.pdf> (08/01/2020).

Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea (2000). https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_it.pdf (19/03/2020)

Cedefop (2016). *Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni. Cedefop reference series, No 104. <http://dx.doi.org/10.2801/280994> (13/01/2020).

Circolare MIUR 26 luglio 1990 n. 205. *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*. http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm205_90.html (13/01/2020).

Circolare MIUR 8 settembre 1989 n. 301. *Inserimento degli stranieri nella scuola dell'obbligo: promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio*. https://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm301_89.html (13/01/2020).

Circolare MIUR 10 aprile 2014 n. 36. *Istruzioni per l'attivazione dei C.P.I.A.* http://www.edscuola.eu/wordpress/wp-content/uploads/2014/04/CM_36_2014_CPIA.pdf (10/01/2020).

Circolare MIUR 2 marzo 1994 n. 73. *Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola*. https://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm073_94.html (14/01/2020).

Convenzione sui diritti per l'infanzia approvata dall'ONU nel 1989 e ratificata dall'Italia nel 1991. https://www.unicef.it/Allegati/Convenzione_diritti_infanzia_1.pdf (14/05/2019).

Costituzione Europea (2004). https://europa.eu/european-union/sites/europa.eu/files/docs/body/treaty_establishing_a_constitution_for_europe_it.pdf (14/05/2019).

Decreto Interministeriale MIUR- MEF 12 marzo 2015. *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti. (15A04226)*. (*GU Serie Generale n.130 del 08-06-2015 - Suppl. Ordinario n. 26*) e <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/06/08/15A04226/sg> (13/01/2020).

Decreto Legge 4 ottobre 2018, n. 113. *Disposizioni urgenti in materia di protezione internazionale e immigrazione, sicurezza pubblica, nonché misure per la funzionalità del Ministero dell'interno e l'organizzazione e il funzionamento dell'Agenzia nazionale per l'amministrazione e la destinazione dei beni sequestrati e confiscati alla criminalità organizzata*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/10/04/18G00140/sg> (13/01/2020).

Decreto Legge 9 gennaio 2020, n. 1. *Disposizioni urgenti per l'istituzione del Ministero dell'istruzione e del Ministero dell'università e della ricerca*. https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2020-01-09&atto.codiceRedazionale=20G00004&elenco30giorni=false (21/03/2020).

Decreto Legislativo 30 marzo 2001, n. 165. *Testo unico sul pubblico impiego*. In S. Auriemma (2011, a cura di). *Raccolta Leggi Scuola e Pubblico Impiego* (pp.187-233). Napoli. Tecnodid Editrice.

Decreto Legislativo 25 luglio 1998, n. 286. *Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*. In S. Auriemma (2011, a cura di). *Raccolta Leggi Scuola e Pubblico Impiego* (pp.823-832). Napoli. Tecnodid Editrice e <http://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/98286dl.htm> (16/01/2020).

Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59. *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo di istruzione, a norma*

dell'art.1 della legge 28 marzo 2003, n.53. In S. Auriemma (2011, a cura di). *Raccolta Leggi Scuola e Pubblico Impiego* (pp.471-525). Napoli. Tecnodid Editrice.

Decreto Ministeriale 04 giugno 2010. *Modalità di svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana, previsto dall'articolo 9 del decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286, introdotto dall'articolo 1, comma 22, lettera i) della legge n. 94/2009 (pubblicato sulla Gazzetta ufficiale, Serie generale, n.134 dell'11 giugno 2010).*

http://www.interno.gov.it/sites/default/files/allegati/2014_06_24_dm_24062014_test_italiano.pdf (14/01/2020).

Decreto Ministeriale 10 agosto 2016: *Modalità di accesso da parte degli enti locali ai finanziamenti del Fondo nazionale per le politiche ed i servizi dell'asilo per la predisposizione dei servizi di accoglienza per i richiedenti e i beneficiari di protezione internazionale e per i titolari del permesso umanitario, nonché approvazione delle linee guida per il funzionamento del Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati (SPRAR). (16A06366) (GU Serie Generale n.200 del 27-08-2016) e* <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2016/08/27/16A06366/sg> (13/01/2020).

Decreto Ministeriale 22 agosto 2007, n. 139. *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, ai sensi dell'articolo 1, comma 622, della L. 27 dicembre 2006, n. 296 (G.U. 31 agosto 2007, n.202).* In *Codice delle Leggi della Scuola* (2011, pp.608-610). Santarcangelo di Romagna (RN). Maggioli Editore.

Decreto Ministeriale 7 settembre 2014, n.718. *Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura.* http://www.edscuola.eu/wordpress/wp-content/uploads/2014/09/decreto_intercultura.pdf (13/01/2020).

Decreto Presidente della Repubblica 29 ottobre 2012, n. 263. *Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133. (13G00055) (GU Serie Generale n.47 del 25-02-2013) e* <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/25/13G00055/sg> (14/01/2020).

Decreto Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275. *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche.* In S. Auriemma (2011, a cura di). *Raccolta Leggi Scuola e Pubblico Impiego* (pp. 803-809). Napoli. Tecnodid Editrice.

Decreto Presidente della Repubblica 31 agosto 1999, n.394. *Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero, a norma dell'articolo 1, comma 6, del decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286.* In S. Auriemma (2011, a cura di). *Raccolta Leggi Scuola e Pubblico Impiego* (pp. 833-839). Napoli. Tecnodid Editrice. *(GU Serie Generale n.258 del 03-11-1999 - Suppl. Ordinario n. 190)* e <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/11/03/099G0265/sg> (13/01/2020).

Dichiarazione Universale dei diritti umani del 1948. In S. Auriemma (2011, a cura di). *Raccolta Leggi Scuola e Pubblico Impiego* (pp. 24-26). Napoli. Tecnodid

Editrice.

http://www.senato.it/documenti/repository/relazioni/libreria/fascicolo_diritti_uma_ni.pdf (14/05/2019).

Legge 1 dicembre 2018, n. 132. *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 4 ottobre 2018, n. 113, recante disposizioni urgenti in materia di protezione internazionale e immigrazione, sicurezza pubblica, nonché misure per la funzionalità del Ministero dell'interno e l'organizzazione e il funzionamento dell'Agenzia nazionale per l'amministrazione e la destinazione dei beni sequestrati e confiscati alla criminalità organizzata. Delega al Governo in materia di riordino dei ruoli e delle carriere del personale delle Forze di polizia e delle Forze armate.* (18G00161) ([GU Serie Generale n. 281 del 03-12-2018](#)). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/12/03/18G00161/sg> (13/01/2020).

Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.* (15G00122) ([GU Serie Generale n.162 del 15-07-2015](#)) e <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> (11/01/2020).

Legge 30 luglio 2002, n. 189. *Modifica alla normativa in materia di immigrazione e di asilo.* <http://www.camera.it/parlam/leggi/021891.htm> (20/03/2020).

Legge 23 aprile 2009, n. 38. *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 23 febbraio 2009, n. 11, recante misure urgenti in materia di sicurezza pubblica e di contrasto alla violenza sessuale, nonché in tema di atti persecutori.* (09G0046) ([GU Serie Generale n.95 del 24-04-2009](#)) e <https://www.camera.it/parlam/leggi/090381.htm> (14/01/2020).

Legge 28 marzo 2003, n. 53. *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.* In S. Auriemma (2011, a cura di). *Raccolta Leggi Scuola e Pubblico Impiego* (pp.467-471). Napoli. Tecnodid Editrice.

Legge 28 giugno 2012, n. 92. *Nuovo assetto organizzativo dei Centri Provinciali per l'istruzione degli adulti* (C.P.I.A.). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/07/03/012G0115/sg> (13/01/2020).

Legge 15 luglio 2009, n. 94. *Disposizioni in materia di sicurezza pubblica.* (09G0096) ([GU Serie Generale n.170 del 24-07-2009 - Suppl. Ordinario n. 128](#)) e <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2009/07/24/009G0096/sg> (14/01/2020).

MIUR (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'immigrazione.* <http://www.istruzione.it/archivio/web/ministero/focus190214.html> (16/07/2018).

MIUR (2012). *Linee Guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana.* http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/Ida/LineeGuida_Alfabetizzazione_MIUR.pdf (14/05/2019).

MIUR. *Indicazioni Nazionali per i Licei del 2010 e Linee Guida per gli Istituti Tecnici e Professionali del 2010 e del 2012.* https://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/index.html (19/09/2018).

MIUR. *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione del 2012* e successivo documento *Indicazioni Nazionali e nuovi Scenari*, elaborato dal Comitato scientifico nazionale per l'attuazione delle Indicazioni nazionali e il miglioramento continuo dell'insegnamento di cui al D.M.

1/8/2017, n. 537 integrato con D.M. 16/11/2017, n. 910.
<http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2> (19/09/2018).

MIUR (2006). *Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, allegate alla Circolare n. 24/2006.
https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/cm24_06.shtml
(16/07/2018).

Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale 2007. *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*.
https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_interculturale.pdf (21/03/2020).

Trattato di Lisbona (2009).
https://www.senato.it/application/xmanager/projects/leg17/file/repository/relazioni/libreria/novita/XVII/Trattato_sull_unione_europea.pdf (16/03/2020).

IMMAGINI

Figura n. 5. Chimografo
https://www.google.it/search?q=chimografo&rlz=1C1TEUA_enIT660IT670&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwipmabWj6DaAhWCWhQKHfxJDhoQsAQINw&biw= (08/01/2020).

Figura n. 22. Schema di UD glottodrama.
<https://www.slideshare.net/guesteeb8a4/progetto-glottodrama> (20.03.2020).

Figura n. 23. Dalla rappresentazione "Vento da Sud-Est".
<http://www.recensito.net/rubriche/interviste/intervista-angelo-campolo-attore-regista-daf.html> (02.04.2019).

Figura n. 28. Un momento del seminario condotto dal Professore Carlo Nofri a Capo d'Orlando. <https://www.anni60news.com/2019/04/16/capo-dorlando-metti-in-scena-litaliano-al-via-il-progetto-di-inclusione-sociale/> (17/02/2020).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI ALL'INTERNO DI CITAZIONI

LINGUISTICA

AA.VV. (1929). Thèses présentées au Premier Congrès des philologues slaves. *Travaux du Cercle linguistique de Prague*, 1, 5-29. (In F. Casetti, 1977: 61).

Baldini, Massimo (1976, a cura di). *La semantica generale*. Roma. Città Nuova Editrice. (In S. Stati, 1978: 73).

Chomsky, Noam (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass. The M.I.T. Press. (In D. Girard, 1983: 134).

Fishman, Joshua, Aaron (1976). *Bilingual education: an international sociological perspective*. Rowley, Mass. Newbury House. (In R. Titone, 1986: 7).

Hayakawa, Samuel, I. (1964). *Language in Thought and Action*. New York. Harcourt. (In S. Stati, 1978: 73).

Lewis, E. Glyn (1976). Bilingualism and bilingual education. The ancient world to the Renaissance. In J. A. Fishman (1976), *Bilingual education: an*

international sociological perspective (pp. 210-223). Rowley. Mass. Newbury House. (In R. Titone, 1986: 7).

Rosetti, Alexandru (1947). *Le mot. Esquisse d'une théorie générale*. Bucarest e Copenhagen. Societe Roumaine De Linguistique. (In S. Stati, 1978: 73).

Todorov, Tzvetan (1966). Recherches sémantiques. *Langages*, I, 5-43. (In S. Stati, 1978: 73).

GLOTTODIDATTICA

Balboni, Paolo, E. (1999). *Parole comuni culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio. (In M. Lo Duca, 2008: 9).

DeKeyser, Robert (2003). Implicit and explicit learning. In C. J. Doughty, M.H. Long (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 313-349). Londra. Blackwell. (In M. Chini, 2016:10).

Diadori, Pierangela (1990). *Senza parole:100 gesti degli italiani*. Roma. Bonacci. (In M. Lo Duca, 2008: 9).

Ellis, Nick, C. (2005). At the interface: dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, XXIV, 305-352. (In M. Chini, 2016: 10).

Giacalone Ramat, Anna (1993): *Italiano di stranieri*. in A. A. Sobrero (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi* (pp. 341-410). Roma-Bari. Laterza. (in P. Diadori, et al. ,2009: 97).

Giacalone Ramat, Anna (2003, a cura di). *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma. Carrocci. (In P. Diadori, et al. ,2009: 97).

Lo Duca, Maria, G. (2006). *Sillabo di italiano L2*. Roma. Carrocci. (In P.E. Balboni, 2008b: 9).

Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (1997). (In G. Marangon, 2012: 122).

Norris John, M., Ortega Lourdes (2000). Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, DIX, 417-528. (In M. Chini, 2016:10).

Postman, Neil, Weingartner, Charles (1966). *A Revolution in Teaching*. New York. Dell. (In P.E. Balboni, 2017: 10).

Robinson, Peter (2001, ed.). *Cognition and second language instruction*. Cambridge. Cambridge University Press. (In M. Chini, 2016:10).

Schmidt Richard (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness. In R. Schmidt (ed.), *Attention and awareness in foreign language teaching and learning (Technical Report N. 9)* (pp. 1-64). Honolulu. University of Hawaii at Manoa. (In M. Chini, 2016:10).

Schmidt, Richard (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied linguistics*, XI, 129-158. (In M. Chini, 2016:10).

Schmidt, Richard (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). Cambridge. Cambridge University Press. (In M. Chini, 2016:10).

GLOTTODIDATTICA TEATRALE

DICE (2010): *The DICE Has Been Cast. A DICE resource research findings and recommendations on educational theatre and drama*. DICE Consortium. (In F. Fonio, 2013: 32).

Alessio, Lucia, Sgaglione, Andreina (2007). *Invito a Teatro. Insegnare l'italiano a stranieri attraverso testi teatrali*. Roma: Edilingua. (In F. Fonio, 2013: 24).

Argyle, Michael (1992). *Il corpo e il suo linguaggio: studio sulla comunicazione non verbale*. Bologna. Zanichelli. (In M. Lo Duca, 2008: 9).

Arnold, Roslyn (1994). Research issues, psychodynamic pedagogy and drama in education. *NADIE*, (18) 2, 15-23 (In E. Piazzoli, 2011: 441).

Bundy, Penny, Piazzoli, Erika, Dunn, Julie (2015). Sociocultural Theory, Process Drama and Second Language Learning. In S. Davis, B. Ferholt, H. Grainger Clemson, S. Jansson, A. Marjanovic-Shane (Eds.), *Dramatic Interactions in Education: Vygotskian and Sociocultural Approaches to Drama, Education and Research* (pp.153-170). Bloomsbury, NY. (In E. Saccuti, 2018: 82).

Comodi, Anna (2009). La didattizzazione del copione teatrale: un valore aggiunto. *Teatro e didattica delle lingue moderne*, Atti del Convegno internazionale (Frascati, 12-13 dicembre 2008), "Culturiana", nuova serie II, 3-4, 79-84. (In F. Fonio, 2013: 23).

Fernández, García, Maria Isabel, Zucchiatti, Marie, Line, Biscu, Maria, Giovanna (2009, a cura di). *L'esperienza teatrale nella formazione dei mediatori linguistici*. Bologna. Bononia University Press. (In F. Fonio, 2013: 33).

Heathcote, Dorothy, Bolton Gavin (1994). *Drama for learning: an account of Heathcote mantle of the expert approaches to education*. Portsmouth. Heinemann. (In E. Piazzoli, 2011: 441).

Muscarello, Maria Pia. Manifesto del teatro della scuola europea. In S. Faggiano (2010). *Lingua e teatro: l'italiano, un drama?* (pp.302-303) *Italiano LinguaDue*, 2, 300-320. (In S. Faggiano, 2010: 302-303).

Pettinelli, Alessandra, Martini, Nicol (2008). Il lessico della storia attraverso il teatro. *Teatro e didattica delle lingue moderne*, Atti del Convegno internazionale (Frascati, 12-13 dicembre 2008), *Culturiana*, 3, 65-68). (In F. Fonio, 2013: 34).

Piazzoli, Erika (2008). *Process drama & foreign language teaching: spontaneity and intercultural awareness at an advanced level of proficiency*. Griffith University, Brisbane. (In E. Piazzoli, 2011: 445).

Slade, Peter (1955). *Child drama*. Londra. University of London Press. (In E. Piazzoli, 2011: 440).

Way, Brian (1967). *Development Through Drama*. Londra. Longmans. (In E. Piazzoli, 2011: 440).

STUDI LOGICO-FILOSOFICI

Gay, Peter (1964, a cura di). *John Locke on education*. New York. Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University. (In R. Titone, 1986: 115).

Grice, Herbert, Paul (1957). Meaning. *Philosophical Review*, 66, 377-388. (In C. Nofri, 2009: 14).

Neisser, Ulric (1967). *Cognitive Psychology*. New York. Meredith. (In P.E. Balboni, 2017: 8).

STUDI PSICOLOGICI E PEDAGOGICI

Arnold, Magda, B. (1960). *Emotion and Personality*. New York. Columbia University Press. (In P.E. Balboni, 2017: 8).

Bruner, Jerome, Jolly, Alison, Syla, Kathy (1976, a cura di). *Play: its role in development and evolution*. Middlesex. Penguin Books. (In E. Piazzoli, 2011: 441).

Vygostkij, Lev (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (In E. Piazzoli, 2011: 441).

Ward, Colleen, Bochner, Stephen, Furnham, Adrian (2001). *The psychology of cultural Shock*. New York. Routledge. (In R. Dolci, 2008: 117).

RIFERIMENTI SITOGRAFICI ALL'INTERNO DI CITAZIONI

Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura. (settembre 2015). *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri* http://www.istruzione.it/allegati/2015/cs090915_all2.docx (20/03/2020). (In M. Chini, 2016: 1)

APPENDICE

ALL. 1

IL METODO GLOTTODRAMA: INTERVISTA AL PROFESSORE CARLO NOFRI
(08/04/2019)

Di Antonina Milici

Per prima cosa vorrei ringraziarLa per la disponibilità dimostrata nel sostenere il Progetto che si sta avviando a Capo d'Orlando e che prevede l'applicazione del metodo Glottodrama in percorsi di insegnamento-apprendimento di Italiano L2 rivolti ad immigrati residenti sul territorio, previa formazione specifica di un gruppo di docenti. Desideravo quindi porLe alcune domande per approfondire l'argomento.

- 1) Come nasce e in cosa consiste il metodo Glottodrama?
Disegnai la struttura generale del metodo nel 2007 ed ebbi l'occasione di effettuare una prima sperimentazione nel biennio successivo grazie all'approvazione di un progetto di ricerca europeo sviluppato nell'ambito del Lifelong Learning Programme. Da qualche anno mi stavo occupando infatti di "pratiche teatrali" come fonti ispiratrici per una feconda contaminazione della glottodidattica con altri saperi, tanto che feci anche un'esperienza di direzione di un piccolo teatro che si occupava sia di produzione che di formazione attoriale, occasione preziosa per approfondire la riflessione sul possibile contributo del teatro alla glottodidattica. In particolare, ero alla ricerca di soluzioni pedagogiche per introdurre l'insegnamento delle componenti non verbali della comunicazione nei percorsi didattici per l'apprendimento delle L2/LS, aspetti pregiudizialmente in ombra anche nel così detto approccio comunicativo che, nonostante le assunzioni in sede teorica, sembrava scivolare spesso verso pratiche che continuavano a riproporre, per dirla con De Saussure, più una Glottodidattica della "langue" che una Glottodidattica della "parole". Mi sembrava inoltre che il lavoro per l'educazione alla recitazione e le tecniche del laboratorio teatrale, focalizzate per natura sulla totalità della prestazione comunicativa dell'attore, cogliessero meglio la complessità semiotica dell'atto comunicativo senza sacrificarne alcuna componente. Tuttavia, dopo aver passato in rassegna molte esperienze internazionali di applicazione del teatro all'insegnamento linguistico, tutte solidali nel sottolineare i molteplici benefici didattici e psicologici per gli studenti, ero pervenuto alla conclusione che ci fosse la necessità di codificare attraverso una metodologia sperimentata e validata a livello scientifico la promettente intuizione pedagogica di un approccio performativo all'apprendimento linguistico. Naturalmente però non si potevano semplicemente importare metodiche da una didattica, quella teatrale, nata per formare attori professionisti, cioè soggetti chiamati ad interpretare personaggi "altri da sé", ma si dovevano adattare spunti e tecniche alla formazione degli studenti in quanto "attori sociali" per usare una felice definizione proposta dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, cioè soggetti che devono interpretare meglio se stessi utilizzando la LS/L2. Questa fu la sfida maggiore a cui fu chiamato il primo partenariato internazionale che lavorò sul Glottodrama, integrare in una nuova metodologia saperi diversi, cioè la formazione attoriale e la formazione linguistica, nati per utenti diversi, ma convergenti negli scopi, l'efficienza e l'efficacia della prestazione comunicativa nella sua globalità.
- 2) Su che tipologia di apprendenti è stato sperimentato finora?
Il metodo è stato sperimentato con apprendenti di varie categorie: ragazzi in età scolare,

studenti universitari, migranti adolescenti e adulti, allievi di corsi di formazione professionale, aspiranti attori professionisti.

- 3) Quali sono i prerequisiti richiesti ai docenti che intendono utilizzare il metodo Glottodrama? *I docenti che aspirano ad applicare il metodo in corsi ufficialmente riconosciuti dalla Glottodrama Academy, cioè dal network internazionale che si occupa di promuovere la diffusione del Glottodrama e di garantirne l'integrità metodologica, devono seguire un percorso di formazione articolato in due moduli. Pre-requisito per l'accesso ai corsi è il possesso di adeguati titoli accademici o professionali pregressi. In generale una laurea universitaria in discipline linguistiche per i docenti di lingue e una documentata esperienza professionale per i docenti di recitazione. Ogni modulo dura due settimane per un totale di 40 ore. Il corso di primo livello fornisce le nozioni teorico-pratiche essenziali per esercitare la funzione docente in compresenza, vale a dire in collaborazione con il docente dell'altra disciplina (di recitazione per gli insegnanti di lingue e viceversa). Il corso di secondo livello è invece rivolto a docenti che hanno già frequentato il primo modulo e si concentra su tecniche e risorse necessarie per consentire al candidato di condurre classi Glottodrama come docente unico. Tuttavia, questa figura deve possedere non solo una duplice competenza professionale (insegnante di lingua e di recitazione) ma anche una già consolidata esperienza di "glottodidattica teatrale".*

Entrambi i corsi hanno carattere abilitante e consentono ai candidati che hanno frequentato con successo i due moduli di ottenere la certificazione di "Glottodrama Qualified Teacher" (Junior Level o Senior Level) e l'iscrizione nel registro ufficiale dei docenti abilitati pubblicata sul sito della Glottodrama Academy e continuamente aggiornata. (International Directory of Glottodrama Teachers).

- 4) Dove viene applicato attualmente? *Attualmente i corsi Glottodrama sono organizzati soprattutto dai partner della Glottodrama Academy che hanno partecipato alla costruzione dei progetti europei dai quali è nato il Metodo e che operano in otto paesi: Italia, Portogallo, Spagna, Francia, Romania, Bulgaria, Grecia e Turchia. In Italia, in particolare, due corsi Glottodrama (inglese e italiano per stranieri) sono stati inseriti nel programma accademico di un Istituto Universitario per Mediatori Linguistici; mi auguro che in futuro anche altre università seguano questo esempio.*

- 5) Ritiene che possa essere diffuso in ambito scolastico e con quali finalità educative oltre che prettamente linguistiche? *In generale finora le scuole in Europa hanno accolto con grande curiosità e attenzione il metodo Glottodrama anche se, come nel caso di altre innovazioni metodologiche, per il momento viene considerato prevalentemente un'esperienza complementare o extra-curricolare rispetto ai programmi ufficiali d'insegnamento. In realtà l'introduzione di esperienze didattiche basate sul Glottodrama potrebbe contribuire in modo notevole non solo al miglioramento della prestazione comunicativa globale (verbale e non verbale) dello studente impegnato nell'apprendimento della lingua straniera ma potrebbe anche favorire lo "sblocco psicologico" di quelle abilità cruciali definite nel QCER di "produzione" e "interazione", da sempre punti deboli in molti percorsi d'apprendimento.*

- 6) Si sta avviando un progetto in provincia di Messina che prevede l'applicazione del metodo Glottodrama nell'insegnamento-apprendimento di Italiano L2 per immigrati adulti, al di fuori dei percorsi scolastici. Come è nata questa iniziativa e qual è il suo pensiero al riguardo? *Questo progetto, che sta coinvolgendo anche la Glottodrama Academy, è nato per iniziativa del Comune di Capo D'Orlando, capofila di un partenariato finanziato con fondi europei e che ci*

ha visto protagonisti, insieme con la locale Cooperativa Servizi Sociali, di un'azione formativa indirizzata a docenti che saranno impegnati in corsi di lingua italiana per immigrati basati sul metodo Glottodrama. Valutiamo ovviamente in modo molto positivo questo progetto che ambisce a sfidare le criticità pedagogiche e interculturali di una particolare categoria di apprendenti attraverso un approccio innovativo. In realtà per noi non è una novità assoluta poiché abbiamo già lavorato in varie occasioni con migranti in via di integrazione sociale. Tuttavia, in questo caso mi sembra che l'intervento educativo si sviluppi a ridosso della fase di prima accoglienza e questo ci consentirà di testare l'efficacia del metodo con beneficiari al primo impatto con una proposta di formazione linguistica.

- 7) Era mai stata fatta una sperimentazione con gli immigrati, in precedenza? *In occasione del primo progetto europeo Glottodrama (2008/2009) avevamo realizzato una sperimentazione con adulti immigrati del CTP Nelson Mandela nel quartiere Esquilino di Roma, di cui tra l'altro è disponibile un'interessante documentazione filmata accessibile sul nostro sito ufficiale: www.glottodrama.eu. A quell'esperienza, rivelatasi cruciale per i successivi sviluppi del Metodo, ne sono poi seguite altre, come ad esempio quella con un gruppo di ragazzi Rom a rischio di esclusione scolastica presso un istituto comprensivo della periferia romana. Sarà certamente interessante effettuare una comparazione di quelle esperienze con questa nuova in cui il nostro ruolo sarà diverso poiché dovremo fornire un'assistenza tecnica indiretta ed agire come "formatori dei formatori".*
- 8) I risultati maggiori, a livello comunicativo, sono stati ottenuti nello sviluppo delle abilità orali di comprensione e produzione. Al giorno d'oggi si avverte la forte esigenza di alfabetizzare una buona parte di stranieri presenti in Italia che non sono o sono poco scolarizzati. Pensa che il metodo Glottodrama possa contribuire allo sviluppo di competenze legate alla *Adult Literacy* e se sì, in che modo e misura? *Uno dei principi ispiratori del metodo Glottodrama è stato proprio quello di superare una visione prevalentemente formalistica degli obiettivi apprendimentali (competenza linguistica) per incarnare, attraverso una soluzione metodologica ad hoc, le idee guida del QCER orientate al perseguimento di obiettivi diversi (competenza comunicativa). Ovviamente minore è la scolarità pregressa e la literacy degli studenti, maggiore è la difficoltà ad intraprendere percorsi di apprendimento linguistico che presuppongono determinati livelli di istruzione nel sistema scolastico di provenienza. Classico è il caso dei migranti che hanno difficoltà a comprendere categorie e classificatori grammaticali di cui non hanno consapevolezza metalinguistica nemmeno nella propria lingua...il Glottodrama, grazie ad un approccio cognitivo multisensoriale e multimodale (verbale e non verbale) non presuppone un certo grado pregresso di literacy come pre-condizione per l'apprendimento della L2, e può anzi fornire un'inedita opportunità di alfabetizzazione "user friendly" per chi è stato poco o per nulla scolarizzato.*
- 9) Il grado di conoscenza della LS/L2 per gli apprendenti che iniziano a frequentare un corso Glottodrama, può quindi variare ed essere addirittura inferiore ad A1 rispetto ai livelli del Quadro Comune Europeo di Riferimento? *Certamente sì. Un approccio performativo all'apprendimento linguistico punta sullo sfruttamento intensivo anche di pochi elementi lessicali che vengono semanticamente associati ad una molteplicità di situazioni, stati emotivi ed esigenze comunicative. In realtà se l'attenzione si sposta dal sistema linguistico all'uso, ci rendiamo conto che si può "comunicare molto" anche con "poca lingua". Generazioni di docenti sono state ossessionate dal mito dell'espansione quantitativa del lessico quale condizione primaria per guadagnare un livello di*

competenza adeguato allo scopo di “parlare e comprendere bene una lingua straniera”. Ma è davvero così? Se pensiamo alla nostra lingua, ad esempio, Tullio De Mauro ci ha spiegato che le 2000 parole del lessico fondamentale dell’italiano ricorrono nell’86% dei discorsi che facciamo. Inoltre, ogni parola rappresenta un reticolo di sensi denotativi e connotativi che rispecchia una molteplicità di impieghi possibili nel processo di significazione. Soprattutto nelle prime fasi dell’apprendimento discendere verticalmente in questo reticolo può essere più importante che espandere orizzontalmente il lessico. Mi vengono in mente, ad esempio, certe attività del Glottodrama nelle quali bisogna esprimere con una singola “parola” o una singola “frase” molteplici significati ricorrendo a varianti paraverbali e non verbali...

- 10) Si ipotizzano nuovi ambiti di applicazione ed integrazioni al Metodo per il futuro? Naturalmente il Glottodrama, come ogni progetto di ricerca, non è pervenuto ad una formulazione conclusiva e immutabile. Continuano le sperimentazioni in contesti e con utenti diversi e stiamo lavorando in tre direzioni.

Ad esempio, fin dalla sua nascita nel 2008, il Glottodrama si confronta con un problema cruciale che potremmo definire di “strabismo glottodidattico”. Da un lato il QCER raccomanda, implicitamente ed esplicitamente, l’assunzione della “competenza comunicativa” come traguardo generale dell’apprendimento linguistico, nozione esemplificata socio-pragmaticamente attraverso i tre concetti di “sapere”, “saper essere” e “saper fare”. Dall’altro il language testing europeo ci mette a disposizione strumenti largamente ispirati nel loro impianto al concetto di diagnosi della “competenza linguistica”. Nel caso del Glottodrama questo rappresenta un problema piuttosto spinoso. Infatti, alla fine dei nostri corsi, oltre alla “final performance” come momento di valutazione dei risultati, i nostri studenti devono affrontare anche un esame di lingua ma, finora, ci siamo avvalsi dei più noti esami disponibili per le varie lingue che non possono essere definiti fortemente “task-based” e mirati a verificare il saper essere e soprattutto il saper fare. In buona sostanza questi esami continuano a verificare soprattutto il “sapere linguistico”. Naturalmente è stato lusinghiero notare che anche sottoposti ad esami focalizzati sulla “competenza linguistica”, gli studenti Glottodrama hanno prodotto risultati comparativamente brillanti, ma ciò non risolve la questione. Che senso ha lavorare sugli aspetti non verbali della comunicazione e sulla prestazione comunicativa globale cercando di migliorarne non solo l’efficienza ma anche l’efficacia se poi questi parametri non possono essere adeguatamente valutati? Per queste ragioni stiamo pensando ad un progetto di ricerca internazionale per la progettazione e sperimentazioni di esami mirati al “communicative testing” che integrino e superino la logica del “language testing”. Esami quindi più coerenti con i descrittori operazionali delle competenze introdotti dal QCER ma più coerenti anche con i nuovi skill comunicativi acquisiti dagli studenti Glottodrama.

Un altro aspetto che stiamo approfondendo è quello dell’impatto interculturale del metodo in contesti di insegnamento, come nel caso dei migranti, dove un approccio olistico si sta dimostrando particolarmente efficace a fronte di livelli di literacy e scolarizzazione a volte piuttosto disomogenei. Inoltre, in questi contesti c’è un’importante sfida da raccogliere. L’apprendimento linguistico, requisito stringente anche per l’ottenimento del permesso di soggiorno, rischia di essere percepito come un’ulteriore barriera all’accoglienza e all’integrazione anziché come opportunità di sviluppo personale, culturale e professionale. Anche il già richiamato progetto con il Comune di Capo d’Orlando in Sicilia, ci consentirà di acquisire nuovi e utili feed-back da operatori e studenti.

Dal punto di vista più squisitamente teorico, un altro filone sul quale stiamo lavorando è quello dello sviluppo delle abilità orali per le L2/LS. Il focus della ricerca si concentra sui modelli

prosodici, o “melodico-intonativi” se così vogliamo dire, che rappresentano un terreno poco battuto dalla ricerca glottodidattica nonostante si tratti di “marcatori semantici” strategici nell’interazione comunicativa. Detto in altri termini, quando codifichiamo il discorso orale dobbiamo farlo secondo modelli intonativi che nella nostra lingua madre apprendiamo implicitamente attraverso l’uso, ma che nel caso di ogni lingua straniera, soprattutto in contesti di LS, devono essere esplicitati affinché divengano oggetto di apprendimento. Ovviamente ciò vale anche nel caso in cui dobbiamo decodificare un discorso che ha una trama frasale cucita anch’essa su altrettanti modelli prosodici.

Di Antonina Milici

Innanzitutto, grazie per il tempo dedicato a questa intervista e per l'interesse dimostrato verso questa ricerca-azione rivolta agli immigrati del territorio per l'apprendimento dell'italiano attraverso tecniche teatrali.

- 1) Che lavoro svolge?
Regista teatrale e insegnante di recitazione
- 2) Come mai ha deciso di dedicarsi a questa professione?
Mi è sembrato naturale far diventare un lavoro quella che era la mia passione sin da bambino.
- 3) Quali studi ha condotto per specializzarsi in questo campo?
Sono laureato al D.A.M.S. di Bologna in Teatro e Cinema. Ho condotto ricerca teatrale e lavorato sul campo con diverse realtà e compagnie teatrali anche a livello nazionale.
- 4) Ha fatto da sempre questo tipo di lavoro?
Sì.
- 5) Che cosa l'ha motivata a scegliere il teatro come prima carriera e attività?
Ho sempre creduto nella capacità che il Teatro ha di trasformare e arricchire la vita delle persone che conducono questa attività e delle persone che, come pubblico o come praticanti, vengono a contatto con l'esperienza teatrale.
- 6) A quali tipologie di allievi si rivolgono i suoi corsi?
Praticamente a tutti. Non ci sono limiti imposti né vincoli. L'unico requisito è la voglia di mettersi in gioco, la curiosità intellettuale e la volontà di incontrare altre persone con cui intraprendere un percorso comune.
- 7) Che metodologia utilizza?
Il metodo che uso è basato sulle idee e i principi di E. Barba, J. Grotowski e soprattutto K. Stanislavskij. I partecipanti hanno modo di avvicinarsi alle tecniche teatrali fondamentali, movimento nello spazio scenico, dizione, drammatizzazione, ricerca del personaggio e analisi del testo teatrale, attraverso l'espressione corporea e il gioco del teatro. Centrale in questo percorso il ruolo del Corpo: vera e propria "macchina dei sogni" che consente all'attore di comunicare ad un livello diverso e con una intensità e forza espressiva uniche. Negli anni mi sono concentrato sul metodo Stanislavskij partendo dal suo lavoro sulla memoria emotiva per arrivare alla riflessione sulle azioni fisiche e sulla situazione teatrale. Ma la mia più che una metodologia è una ricerca, in evoluzione, come è normale e giusto che sia. La prima parte del corso è incentrata sul gruppo, sulla fiducia reciproca, sulla ricerca e comprensione delle dinamiche interne. Nella seconda parte si passa al lavoro individuale sul personaggio per poi, nella terza parte tornare nel gruppo per costruire uno spettacolo insieme agli altri. Naturalmente è altrettanto importante il momento dell'incontro con il pubblico che si concretizza in un saggio finale.
- 8) Quali obiettivi si pone quando progetta un corso di teatro?
L'obiettivo principale è quello di vivere un'esperienza teatrale e umana insieme alle persone che decidono di seguire il Corso. Certamente scopo primario è quello di trasferire conoscenze e tecniche ai partecipanti. Il terzo punto fondamentale è la ricerca teatrale che il corso persegue e che i partecipanti concorrono a definire.
- 9) In genere, quali sono le attività maggiormente preferite dagli apprendenti?

Chiaramente il lavoro sul personaggio e quindi l'allestimento dello spettacolo è l'attività preferita anche perché implica un lavoro e una riflessione su sé stessi. Negli anni mi sono accorto tuttavia che anche gli esercizi sul gruppo e le dinamiche ad esso collegate costituiscono una delle attività più ricercate e interessanti per gli allievi.

- 10) Quali invece le attività che gradiscono di meno?
Se la riflessione e l'analisi di sé stessi in relazione al personaggio diventano troppo profonde e prolungate, a volte questa attività può risultare problematica e sgradita.
- 11) Ha mai lavorato con allievi stranieri?
Si, mi è capitato qualche volta.
- 12) Secondo lei, parlare una lingua diversa dall'italiano o conoscere poco l'italiano, rappresenta un ostacolo per frequentare uno dei suoi corsi?
Non necessariamente. Tutto dipende dalla volontà e capacità personale dell'allievo. Essendo un corso basato sull'uso espressivo del corpo, la lingua non è assolutamente un limite.
- 13) Ha avuto modo di stare a contatto con la didattica per stranieri?
No, non direttamente.
- 14) Pensa che le tecniche teatrali possano favorire l'apprendimento di una lingua seconda?
Assolutamente sì, dato che il linguaggio non verbale rappresenta un ponte fra lingue diverse, un terreno comune immediatamente fruibile, che può dare un grande aiuto e supporto nell'apprendimento di un'altra lingua.
- 15) Quali competenze si sviluppano attraverso le tecniche teatrali?
Il Teatro offre la possibilità di conoscere meglio se stessi, di imparare a gestire meglio il proprio corpo e la propria immagine sia in una situazione di rappresentazione che nella vita di tutti i giorni. Ciò che maggiormente si accresce è la capacità e la consapevolezza comunicativa. Questo rende i partecipanti consci delle loro caratteristiche comunicative e personali e li mette in condizione di usare consapevolmente tali capacità.
- 16) Ha mai sentito parlare di glottodidattica teatrale?
Si ma non ho mai avuto un'esperienza diretta.
- 17) Le piacerebbe avviare un progetto coi migranti utilizzando la glottodidattica teatrale?
Sarebbe interessante e stimolante dal punto di vista personale e professionale oltre che un'attività utile e importante sotto l'aspetto sociale e umano.
- 18) Pensa che possano esserci delle affinità tra performare in lingua straniera e performare in teatro?
Credo di sì. Il Teatro è un linguaggio e come tale presenta caratteristiche e schemi simili a quelli di una lingua straniera.
- 19) Che tipo di difficoltà prefigura?
È chiaro che trattandosi di interazioni fra persone ci potrebbero essere delle difficoltà nella comunicazione verbale e delle incomprensioni basate sulle differenze culturali.
- 20) Come pensa si potrebbe ovviare a tali difficoltà?
Se si basa il percorso principalmente sul linguaggio espressivo del corpo, gran parte di questi iniziali problemi potrebbero diventare delle opportunità, dei punti di partenza e degli stimoli per il lavoro.

ALL. 3

INTERVISTA ALLA RESPONSABILE DELLO S.P.R.A.R. DI CAPO D'ORLANDO
ANTONELLA PALADINA (06/11/2018)

Di Antonina Milici

Innanzitutto, grazie per aver concesso questa intervista e per la disponibilità dimostrata riguardo alla possibilità di avviare progetti innovativi di glottodidattica teatrale con gli ospiti, per promuovere l'apprendimento dell'italiano.

- 1) Quando è nato lo SPRAR di Capo d'Orlando?
2014
- 2) Da quanto tempo lavora allo SPRAR di Capo d'Orlando e con quale qualifica?
Dal 2014 con qualifica di Responsabile-coordinatore + educatore
- 3) In cosa consiste esattamente il suo lavoro?
Coordinamento delle attività, dei servizi e del personale. Gestione amministrativa e burocratica del progetto. Programmazione e pianificazione degli interventi. Verifica e condivisione degli interventi, delle risorse di gruppo, del lavoro svolto. Garantire un approccio complessivo nella conduzione del progetto per interno e nella presa in carico del singolo beneficiario. Gestione dei rapporti tra il progetto e l'equipe con le istituzioni locali e gli attori del territorio. Promozione di accordi con i servizi presenti sul territorio. Promozione di occasioni di formazione e aggiornamento. Gestione e supervisione della banca dati del progetto. Monitoraggi vari.
- 4) Attualmente quanti migranti ospita lo SPRAR di Capo d'Orlando?
31 su un totale di 36.
- 5) Che tipologia di ospiti accoglie?
Famiglie e Monoparentali.
- 6) Ci sono stati cambiamenti nella tipologia e nel numero dei migranti ospiti durante gli anni?
No.
- 7) Da quali Paesi arrivano gli ospiti?
Africa, Asia.
- 8) Quali nazionalità sono presenti attualmente?
Nigeria, Somalia, Etiopia, Iran, Siria, Ghana, Egitto, Mali.
- 9) Quali sono le principali problematiche che riscontrate ai fini dell'integrazione?
Difficoltà linguistica. Soluzioni abitative alternative al progetto. Stabilità lavorativa ed in molti casi, di costanza, intraprendenza da parte dei beneficiari.
- 10) Quando arrivano, gli ospiti parlano un po' di italiano?
Non tutti e non sempre.
- 11) Cosa fa lo SPRAR per favorire l'apprendimento dell'italiano L2?
È previsto un corso interno di apprendimento della lingua italiana con apposita docente ed inoltre si effettuano le iscrizioni presso il C.P.I.A.
- 12) Come sono strutturati allo SPRAR i corsi di italiano L2?
20 ore mensili suddivise in incontri bisettimanali per livello.
- 13) Quali sono le risorse interne?
Insegnante-mediatore culturale-interprete. Materiale didattico.
- 14) Quali le criticità?
Poca puntualità e molto spesso poca disponibilità all'apprendimento.

- 15) Con quali realtà territoriali ha collaborato e collabora lo SPRAR?
Associazioni varie, scuole, enti pubblici e privati, oltre ai protocolli d'intesa.
- 16) Sono stati avviati progetti di teatro ai fini dell'integrazione?
Sì, nel 2017. L'attività è culminata nello spettacolo "Capo d'Orlando a colori" in occasione della Festa del Rifugiato.
- 17) Come hanno reagito gli ospiti?
Positivamente e la maggior parte in maniera attiva.
- 18) Sono mai stati avviati progetti di glottoteatro per l'apprendimento dell'italiano L2?
No.

ALL. 4

INTERVISTA ALLA DOCENTE DI ITALIANO DELLO S.P.R.A.R. DI CAPO D'ORLANDO
GIOVANNA LI VOTI (06/11/2018)

Di Antonina Milici

La ringrazio per il tempo che sta concedendo a questa intervista che ritengo molto importante per comprendere alcune delle problematiche più diffuse nell'insegnamento dell'italiano a stranieri.

1) Che lavoro svolge?

Mi occupo principalmente di Italiano L2/LS sia in qualità di docente che in qualità di formatrice in seminari di formazione e/o aggiornamento di didattica di italiano L2/LS; occasionalmente insegno lingua inglese sia ad adulti che a bambini e ragazzi.

2) Come mai ha deciso di dedicarsi a questa professione?

Tutto è cominciato per caso, circa 20 anni fa quando questa non era una figura professionale molto diffusa né riconosciuta; partecipai ad un corso di formazione e rimasi subito coinvolta ed entusiasta probabilmente per la tipologia di insegnamento che mi era stata presentata, di tipo induttivo e ispirata agli approcci comunicativo ed umanistico affettivo. Insegnare stando attenti alle esigenze effettive dell'apprendente e sperimentare la costruzione dei materiali didattici in base alle necessità mi appassionò fin da subito.

3) Quali studi specifici ha condotto relativamente alla didattica dell'italiano L2?

Seminario di Formazione Ditals

Certificazione Ditals

Master ITALS presso Ca' Foscari di Venezia

Vari corsi di aggiornamento

4) Quali le Sue esperienze con stranieri relativamente all'apprendimento dell'italiano L2?

Formatrice in corsi di formazione e aggiornamento sulla didattica dell'italiano come LS/L2 presso scuole pubbliche e private, in Italia e all'estero

Formatrice di insegnanti di italiano a stranieri, dal 2007 ad oggi presso Laboling (Milazzo) in seminari propedeutici alla Certificazione Ditals di I livello

Docente di italiano L2 in corsi per adulti stranieri Laboling (Milazzo) dal 1997 al 2008

Docente di Lingua Italiana L2 a stranieri immigrati adulti in vari progetti e con Enti pubblici e privati.

Docente di Lingua Italiana L2 a rifugiati e richiedenti asilo in SPRAR

Coordinatrice didattica nell'ambito di un progetto cofinanziato dall'Unione Europea-Fondo Europeo per l'Integrazione di cittadini di Paesi terzi. FEI -2007/2013. Avviso 2012/Azione 1: "Formazione linguistica ed educazione civica-Interventi di formazione linguistica"

Somministratrice esami DITALS e CILS

Docente di italiano come LS in lezioni online

5) Ha fatto da sempre questo tipo di lavoro?

Sì, anche se ho fatto e continuo a fare delle esperienze di insegnamento di lingua inglese e francese.

6) Che metodologia predilige per insegnare italiano a stranieri?

Il mio approccio è di tipo eclettico, partendo da un approccio comunicativo e umanistico affettivo mi muovo sempre tenendo presente i reali bisogni dei miei studenti al fine di poter dare loro veri strumenti per interagire in italiano, L2 o LS che sia, quindi un approccio

orientato all'azione. Mi piace comunque sperimentare, tenendo anche conto di quanto c'è sempre di nuovo nell'ambito della glottodidattica.

- 7) Che strategie e materiali utilizza in genere durante l'insegnamento?

Le strategie cambiano a seconda della situazione, tuttavia prediligo modalità di lavoro che richiedono la cooperazione e collaborazione tra studenti, cercando sempre di sostenere un apprendimento induttivo. Parto sempre da situazioni reali e di conseguenza anche il materiale è nella maggior parte dei casi autentico o simil autentico. Nei livelli bassi mi appoggio a manuali ma integro sempre con materiale vario progettato da me per la specifica situazione; man mano che il livello si alza mi avvalgo di materiale solo autentico. Lavoro molto con gli ascolti in ogni livello e do molto spazio al parlato. Cerco comunque di lavorare in modo armonico su tutte le abilità.

- 8) Quali obiettivi si pone quando progetta un corso di italiano L2?

Naturalmente gli obiettivi specifici cambiano in base a livello e utenza, tuttavia miro ad aiutare i miei studenti a sviluppare la competenza pragmatica (saper fare con la lingua) e quella socio-culturale, su queste calibro tutte le altre (lessicale, morfosintattica, fonetica, ecc.), la comprensione della cultura della lingua target è alla base di una comunicazione efficace.

- 9) In genere, quali sono le attività maggiormente preferite dagli apprendenti?

Dipende dagli apprendenti: con i bambini le attività ludiche, con gli adulti dipende (ci sono anche differenze tra adulti immigrati e adulti in genere), alcuni preferiscono svolgere esercizi su esercizi, scrivere e scrivere, altri prediligono attività prevalentemente orali da svolgere in coppia o gruppi, in cui c'è movimento e si richiede il confronto e l'uso di diversi strumenti e diverse tecniche: role play, task, incastro, brainstorming, visione di video, canzoni, drammatizzazioni ecc.

Spesso ci si scontra con l'idea che lo studente ha del concetto di apprendimento-insegnamento, un'idea fortemente influenzata dal modo in cui lo studente ha studiato precedentemente. Tuttavia, anche se incontro studenti che sono più per uno studio di tipo prettamente grammaticale cerco di far provare loro attività comunicative.

- 10) Quali invece le attività che gradiscono di meno?

In parte ho già risposto nella risposta precedente, qui aggiungo che gli studenti poco gradiscono le attività di ascolto perché percepite come difficili.

- 11) Quali sono, a suo avviso e in base alla sua esperienza, gli ostacoli maggiori per gli stranieri che devono acquisire una padronanza dell'italiano come L2?

Potrei dire lo sviluppo dell'abilità di ascolto oppure fenomeni di fossilizzazione (molto diffusi tra chi si trova in Italia già da un po' e non ha svolto un percorso di formazione linguistica fin dall'inizio del suo soggiorno), ma naturalmente gli ostacoli dipendono da molti fattori:

nazionalità (quanto la loro lingua madre sia vicina o lontana dall'italiano), istruzione pregressa, motivazione, età, background culturale ecc.

Esempio: per chi non ha studiato molto nella propria lingua madre un ostacolo è rappresentato dagli aspetti prettamente grammaticali, aspetti che ignora o di cui ha poca consapevolezza.

- 12) Cosa sarebbe auspicabile per ovviare a tali criticità?

Poter lavorare con gruppi omogenei per livello, perché spesso in molte situazioni si è costretti a lavorare in classi multilivello.

- 13) Quali strumenti utilizza per verificare in itinere e per la valutazione finale?

Attività varie in relazione alle varie abilità (ricezione scritta e orale, produzione scritta e orale, interazione, ecc.

14) Ha mai sentito parlare di glottodidattica teatrale?

Si

15) Le piacerebbe avviare un progetto di glottoteatro coi migranti?

Si

16) Come pensa che potrebbero risultare vantaggiose le tecniche teatrali durante l'insegnamento dell'italiano L2?

Consentono di calare lo studente in contesti e situazioni reali, si lavora sull'oralità in modo più incisivo e motivante, consente di lavorare sull'espressività, l'intonazione, la pronuncia, gestualità e altri aspetti extralinguistici che comunque sono tipici di una cultura. Possono risultare molto motivanti perché più coinvolgenti a livello anche sensoriale, inoltre esse permettono di lavorare su aspetti della personalità (insicurezza, timidezza ecc.) che spesso ostacolano o inibiscono la loro produzione orale o la loro partecipazione in genere.

17) Pensa che possano esserci delle affinità tra performare in lingua straniera e performare in teatro?

Si

18) Che tipo di difficoltà prefigura?

Difficoltà più di carattere psicologico es.: difficoltà a lasciarsi andare, poca fiducia in se stessi o nell'insegnante, incapacità a mettersi in gioco, ecc.

19) Come pensa si potrebbe ovviare a tali difficoltà?

Con l'approccio che insegnante e altri operatori adotteranno nei loro confronti, un approccio che tenga conto delle loro difficoltà e che li incoraggi a superarle.

ALL. 5

QUESTIONARIO DOCENTI PROPEDEUTICO ALLA FORMAZIONE SUL METODO
GLOTTODRAMA



Glottodrama Academy – Training Courses

Session: Corso per Cooperativa Sociale Capo d'Orlando. 8/19 Aprile 2019

Il questionario può essere compilato in italiano

Pre-course questionnaire

The Glottodrama Training Seminar for teachers is a relatively short course and we need to get a summary knowledge of the candidate in advance. We would be grateful, therefore, if you could sketch your professional profile.

Name	
Personal e-mail	
Education/qualifications (University degrees, Masters, specialising courses, etc.)	
Professional role (teacher, researcher, school manager etc.)	
Name of the institution you work for	
Short biography including, if the case, experiences related to Drama. (max 200 words)	
Brief introduction to your institution, your role and your current area of work (max 200 words).	
Working knowledge of English (CEFR Levels) A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/>	
Why did you choose this course and what do you hope to gain from the seminar?	

ALL. 6

RISPOSTE ALL'ULTIMA DOMANDA DEL QUESTIONARIO DI CUI ALL'ALL.5, UTILIZZATE PER ELABORARE IL GRAFICO CORRISPONDENTE ALLA FIG. 29.

Domanda: Why did you choose this course and what do you hope to gain from the seminar?
Docenti di lingua
1) <i>Il corso mi è stato proposto dal dirigente scolastico dell'istituto in cui insegno. Mi aspetto di conoscere ed approfondire una nuova metodologia per l'insegnamento delle lingue da poter utilizzare nel mio lavoro quotidiano con i bambini di 6-10 anni di età.</i>
2) <i>Ho scelto di partecipare a questo corso perchè credo sia necessario acquisire nuove strategie educative didattiche nel campo dell'insegnamento in generale ed in particolare nella mia attività di docenza della lingua italiana. Rivolgendosi agli adulti stranieri attraverso la tecnica del glottodrama si potrebbe favorire l'inserimento e l'integrazione dei corsisti alla classe e acquisire una metodologia innovativa per l'insegnamento della lingua italiana come L2 con tecniche teatrali che potrebbero facilitare l'apprendimento e non solo. Scopro adesso questa metodologia e sono molto curiosa di vedere come 'funziona'. Mi interessa approfondire l'argomento e averne una ricaduta concreta nel mio lavoro.</i>
3) <i>Ho scelto di frequentare questo corso in quanto spero di migliorare le mie competenze linguistiche e apprendere nuove tecniche metodologiche.</i>
4) <i>L'associazione con cui lavoro è partner di questo progetto. Per me, ovviamente, l'impegno in questa nuova esperienza ha una duplice valenza: sarà un arricchimento sia come docente che come libera professionista, potendo acquisire delle conoscenze e competenze spendibili in entrambe le mie attività lavorative.</i>
5) <i>Ho scelto di fare questo corso per migliorare le mie competenze di insegnamento della lingua italiana a stranieri. Spero di apprendere delle tecniche e delle metodologie nuove da utilizzare nell'attività di docente alfabetizzatore.</i>
6) <i>Ho scelto questo corso perché trovo interessante l'abbinamento delle tecniche teatrali all'insegnamento della lingua italiana agli stranieri. Il teatro, con i suoi giochi di ruolo e con le storie verosimili, penso possa essere uno strumento efficace per integrare la trasmissione delle regole grammaticali con l'acquisizione delle altrettanto importanti competenze metacomunicative. Spero che questo seminario mi fornisca non solo nozioni teoriche ma soprattutto metodologiche.</i>
Docenti di recitazione
1) <i>Oltre alla grande possibilità di fare una nuova esperienza professionale, ho deciso di frequentare questo corso per curiosità, per trovare un nuovo volto a questa disciplina che amo. E poi, ho voglia di fare qualcosa per l'altro e, in questo caso, ho la fortuna di farlo attraverso il teatro.</i>

<p>2) <i>Essendo teatro arte terapeuta, credo che il glottodrama sia una tecnica che possa arricchire il mio bagaglio e possa essere un ulteriore strumento nelle relazioni d'aiuto.</i></p>
<p>3) <i>La filosofia alla base del mio lavoro è basata sulla relazione con l'Altro, con il gruppo. Il Teatro è per me un'esperienza fra persone. Lo straniero è l'altro per eccellenza. In tal senso, questo corso penso rappresenti un'opportunità, oltre che curricolare, di crescita in questa direzione.</i></p>
<p>4) <i>Amo vivere qui, ma non chiusa qui. Credo che la nostra cultura e la nostra società possano sopravvivere solo grazie all'incontro e allo scambio con l'altro. Vorrei poter fare qualcosa affinché questo avvenga. Sono solo nata in una zona geografica più fortunata e ho il dovere di aiutare chi non ha avuto la mia stessa fortuna. Inoltre, il teatro è uno strumento che permette di abbattere quei muri che spesso ci troviamo a costruire intorno a noi. Per questo credo che, attraverso il teatro, si possano avvicinare persone diverse, in un modo unico e bellissimo.</i></p>
<p>5) <i>Ho scelto di frequentare questo corso perché credo nella forza del teatro. Quando ci accostiamo a questa disciplina, così come noi la intendiamo, smettiamo di pensare solo a noi e ci ritroviamo a condividere tempo, energia e fatica con gli altri. Sarebbe bello condividere le nostre storie e lavorare insieme ad un progetto importante e bellissimo come l'incontro fra culture diverse.</i></p>
<p>6) <i>L'interesse a conoscere in maniera più approfondita il Metodo "glottodrama" scaturisce dal mio attuale lavoro di ricerca sulle tecniche teatrali associate alla glottodidattica. Per questo ho proposto alla Cooperativa Servizi Sociali che gestisce lo SPRAR di Capo d'Orlando di candidarsi ai finanziamenti FAMI con un progetto in tal senso. Dal seminario mi aspetto di acquisire competenze più specifiche in questo settore; l'idea guida è indagarne le potenzialità anche in contesti specifici come quello dei migranti per i quali, attualmente, si stanno proponendo nuove sperimentazioni, specialmente in relazione alla literacy, come ad esempio il MIGRANS (Metodo Iper Globale per Richiedenti Asilo Non Scolarizzati). Auspico inoltre di stabilire dei contatti con la Glottodrama Academy in vista di possibili future collaborazioni al mio rientro in servizio o per iniziative legate al settore universitario e di ricerca. La partecipazione come docente ai corsi glottodrama che seguiranno alla formazione, mi servirà per la parte sperimentale della mia tesi di dottorato.</i></p>
<p>Psicologhe e Assistente Sociale</p>
<p>1) <i>Avere uno strumento che faciliti l'inserimento socio- culturale degli stranieri presenti nel mio territorio, abbassando le loro "difese" psicologiche e superando i limiti del classico insegnamento della lingua italiana.</i></p>
<p>2) <i>Ho scelto di frequentare il corso dopo essermi approcciata all'argomento per la presentazione di un progetto Fami. Avendo osservato nei diversi corsi di insegnamento dell'italiano ai beneficiari dei nostri servizi, le difficoltà di acquisizione delle regole e dei costrutti della lingua italiana, ho trovato interessante e valida la possibilità di utilizzare tecniche trasversali per l'insegnamento della lingua italiana.</i></p>
<p>3) <i>Il percorso esperienziale/ formativo da me svolto fino ad oggi mi ha consentito di affinare la capacità di ascolto, di analisi delle situazioni, di gestione dei conflitti, di sviluppo di buone doti comunicative e di aiuto alla persona. Credo che imparare una nuova metodologia di approccio con l'altro attraverso il teatro possa fornirmi degli strumenti nuovi nel lavoro con i beneficiari</i></p>

che incontro giornalmente, oltre che una forma di conoscenza/crescita personale e trasversale rispetto alle competenze che ho già acquisito.

ALL. 7

RISPOSTE ALLA DOMANDA SOMMINISTRATA A CONCLUSIONE DEL SEMINARIO FORMATIVO, UTILIZZATE PER ELABORARE IL GRAFICO CORRISPONDENTE ALLA FIG. 30

Domanda: What do you think you have gained from the seminar about the Glottodrama method?
Docenti di lingua
<p>1) <i>Al termine del corso ho acquisito un nuovo metodo di lavoro basato sul coinvolgimento emozionale degli studenti. Su me stessa, l'utilizzo di tecniche teatrali, la memorizzazione di contenuti, la sperimentazione dell'utilizzo della lingua in un contesto protetto, la produzione di un compito autentico ha messo in moto competenze comunicative e relazionali che hanno incoraggiano l'utilizzo della lingua durante viaggi estivi e con persone appartenenti a Paesi diversi. Il fatto che le gabbie grammaticali siano passate in secondo piano rispetto a quella che è la comunicazione autentica, mi ha permesso di raggiungere l'obiettivo comunicativo senza sentirmi ingessata nella forma.</i></p>
<p>2) <i>Il metodo agisce sulla motivazione dello studente e lo coinvolge totalmente nel processo di apprendimento. In quanto soggetto agente, che fa parte di un progetto comune, accresce il proprio senso di responsabilità e piacere all'apprendimento. Il confronto con altri in situazioni dialogiche fa maturare nello studente la necessità di ricercare tutte le strategie necessarie a mettere in situazione sia le conoscenze linguistiche pregresse, sia quelle che via via va apprendendo. È, inoltre, motivato a ricercare, attraverso l'osservazione, lo studio vero e proprio, l'utilizzo di linguaggi non verbali e di espressioni d'uso in contesto, strutture e funzioni linguistiche funzionali ad una comunicazione reale e necessaria per affrontare situazioni nel contesto in cui si muove.</i></p>
<p>3) <i>Credo di avere acquisito un metodo, almeno nelle linee essenziali, utile ed efficace per facilitare l'apprendimento della lingua italiana a stranieri. Il coinvolgimento nel processo di apprendimento della dimensione corporea e affettiva è fondamentale, abbatte gli steccati che spesso nel mondo della scuola inconsapevolmente, e spesso anche consapevolmente, erigiamo tra noi e gli apprendenti.</i></p>
<p>4) <i>È stata un'esperienza interessante che mi ha permesso di acquisire nuove competenze metodologiche.</i></p>
<p>5) <i>Riguardo la formazione al metodo Glottodrama ritengo di avere avuto la possibilità di sperimentare il metodo Glottodrama, il quale, in fase di seminario ha 'aperto' nuove possibilità al mio lavoro di docente alfabetizzatore. Insegnare ad adulti con differenti età, cultura e preparazione scolastica impone al docente di lingua di alfabetizzazione italiana di trovare un metodo che possa consentire a tutti i discenti la possibilità di frequentare il corso e apprendere la lingua italiana in modo efficace in quanto consente di comunicare e costruire in maniera più libera il proprio linguaggio, superando il gap iniziale, ognuno con le proprie capacità. Queste capacità vengono migliorate grazie all'intervento interdisciplinare dei due docenti (quello di teatro e quello di lingua) che</i></p>

<i>consentono non tanto di interpretare un linguaggio pre costituito ma di costruirne uno, anche semplice, ma autonomo da parte dei corsisti stranieri che acquisiscono così maggiore padronanza linguistica.</i>
<i>6) Ho acquisito la consapevolezza che la drammatizzazione didattica coinvolge gli apprendenti nello studio di una lingua più viva e autentica. Gli studenti, infatti, sperimentano la potenza creativa della lingua ed imparano a utilizzare in modo originale il linguaggio per costruire e comunicare significati</i>
Docenti di recitazione
<i>1) Il metodo Glottodrama mi ha fatto capire ancor di più quanto possa aiutare il teatro per l'insegnamento di una lingua nuova. Giocare ci fa dimenticare la difficoltà, anzi ci dà nuova forza perché fa venire voglia di parlare allo studente, di esprimersi in una lingua diversa dalla sua.</i>
<i>2) Ho imparato un metodo di insegnamento nuovo, caratterizzato da una naturale immediatezza dell'acquisizione, da parte dell'utente, delle tecniche linguistiche, gestualità e modi di dire.</i>
<i>3) Credo che il metodo Glottodrama trasferisca le giuste competenze ai docenti che devono poi applicarlo, dato che l'approccio è basato su una concezione dell'esperienza teatrale e linguistica vera e reale e non fondata esclusivamente sul testo scritto. Personalmente penso di aver migliorato le mie competenze personali soprattutto in relazione all'aspetto linguistico.</i>
<i>4) Ho migliorato le mie competenze professionali confrontandomi con un nuovo metodo di lavoro che sfrutta le innumerevoli potenzialità del mondo teatrale e che ha ampliato i miei orizzonti.</i>
<i>5) Ho arricchito il mio bagaglio culturale e professionale confrontandomi con l'applicazione di un nuovo metodo che mi ha fatto riflettere sulle tante opportunità che le arti performative offrono in campo glottodidattico. Molto valido e interessante l'approccio laboratoriale del seminario formativo.</i>
<i>6) Questa metodologia mi ha fatto capire quanto il teatro possa essere utile e coinvolgente anche ai fini dell'apprendimento di una lingua sconosciuta. Ho acquisito delle competenze nuove anche in questo campo.</i>
Psicologhe e Assistente Sociale
<i>1) Ho acquisito maggiore consapevolezza di come le tecniche di recitazione facilitino l'apprendimento di una lingua straniera e sviluppino capacità relazionali e comunicative grazie all'empatia e al coinvolgimento.</i>
<i>2) Ho conosciuto nuovi strumenti utili a sviluppare relazioni positive e favorire l'inclusione.</i>

3) *La consapevolezza che l'utilizzo della lingua non è solo un mezzo per comunicare necessità e bisogni pratici, ma anche lo strumento per creare relazioni con e tra le persone indipendentemente dal grado di conoscenza della lingua stessa, fondamentale per trasmettere emozioni e stati d'animo. Il teatro come mezzo per entrare nei panni dell'altro e sentire cosa sente l'altro.*

ALL. 8

LOGBOOK DEL SEMINARIO FORMATIVO: CAPO D'ORLANDO (ME) – 08/04/2019 – 19/04/2019. GLOTTODRAMA WORKSHOP

EVENT 1 The Glottodrama Method: an overview.
Title of activity or event: an introduction to the Glottodrama Method by Carlo Nofri.
Date & Place: Monday, April 8th 2019
Participants: ...OMISSIS...
Description: a brief presentation of the theoretical framework of the Glottodrama Method.
EVENT 2 Workshop
Title of activity or event: Textual Input: A scene from the movie <i>Good Will Hunting</i> .
Date & Place: Tuesday, April 9th 2019
Participants: ...OMISSIS...
Description: Warm up phase, Input, Global Comprehension of the Text (in groups), First Performance.
EVENT 3 Workshop
Title of activity or event: Textual Input: A scene from the movie <i>Good Will Hunting</i>
Date & Place: Wednesday, April 10th 2019
Participants: ...OMISSIS...
Description: Warm up phase; First Performance Conclusion; Language Corner and Actor Studio.
EVENT 4 Workshop
Title of activity or event: How to develop a satellite unit, starting from a given assignment (describing a picture, in this case); introduction to creative writing.
Date & Place: Thursday, April 11th 2019
Participants: ...OMISSIS... Absent Trainees: ...OMISSIS...

Description: Warm up phase; Back to Performance; plenary reading of each trainee's description of a chosen picture; reflecting on Freytag's pyramid; trainees were shown the final performances of previous Glottodrama courses; a plenary debate followed.
EVENT 5 Workshop
Title of activity or event: Situational Input (<i>Music Dream and Magic Cubes</i>) Creative Writing Session
Date & Place: Friday, April 12th 2019
Participants: ...OMISSIS... Absent Trainees: ...OMISSIS...
Description: Warm up phase; input (<i>music dream</i>); creative writing in pairs; more detailed analysis of creative writing techniques; picking up a <i>magic cube</i> ; creative writing: second phase.
EVENT 6 Workshop
Title of activity or event: Exploiting inputs
Date & Place: Monday, April 15th 2019
Participants: ...OMISSIS... Absent Trainees: ...OMISSIS...
Description: Warm up phase; trainers worked in groups of three people, thought about and wrote down a teaching input to develop in a teaching unit; a plenary debate followed.
Comments: the focus was on how to introduce the input and on its possible exploitation; several examples were given. The trainees discussed with the tutor the importance of coherence in structuring the input, the exigency to take into account the needs of the group of learners, in terms of native cultures, learning styles, personal experiences, levels of linguistic competence and personal confidence.
EVENT 7 Workshop
Title of activity or event: How to build characters and get to know them
Date & Place: Tuesday, April 16th 2019
Participants: ...OMISSIS... Absent Trainees: ...OMISSIS...
Description: Warm up phase, working on the script for the Final Performance: building characters starting from the situational input (<i>music dream/magic cubes</i>), characters' questionnaire, dialogue writing (in pairs). Dialogues sharing with the rest of the group.
EVENT 8 Workshop
Title of activity or event: How to build a plot and create relations among different characters.
Date & Place: Wednesday, April 17th 2019

Participants: ...OMISSIS... Absent Trainees: ...OMISSIS...
Description: Warm up phase, working on the script for the Final Performance, plot construction starting from the dialogues, comparing and negotiating ideas. Analysing language structures and defining scenic movements.
EVENT 9 Workshop
Title of activity or event: Working on intonation and scenic movements.
Date & Place: Thursday, April 18th 2019
Participants: ...OMISSIS...
Description: warm up phase; rehearsal for the final performance.
EVENT 10 Final Performance
Title of activity or event: <i>The Suitcase</i>
Date & Place: Friday, April 19th 2019
Participants: ...OMISSIS... .
Description: Warm up phase. Dress rehearsal - Final Performance

ALL. 9

TEMPLATE TABLE FOR TEACHING UNITS

Glottodrama Training Courses. Session:

Names of group members.....

TABLE TO ANALYSE AND EXPLOIT A TEACHING INPUT	
Communicative Typology	Micro-text <input type="checkbox"/> Macro-text <input type="checkbox"/> Textual input <input type="checkbox"/> Situational input <input type="checkbox"/>
Activity title	
Source (Authors)	
CEFR Level <i>(Common European Framework for Languages)</i>	A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/>
Target Languages Skills	OC <input type="checkbox"/> WC <input type="checkbox"/> OP <input type="checkbox"/> WP <input type="checkbox"/> INT <input type="checkbox"/> Oral Comprehension Written Comprehension Oral Production Written Production Interaction
Activity description	
Linguistic functions	
Main grammar structures	
Vocabulary and phraseology	
Cultural and sociolinguistic elements	
Teaching notes	
Attached materials	

ALL. 10
 TEMPLATE TABLE FOR SATELLITE TU

GLOTTODRAMA – TABLE TO DESCRIBE A SATELLITE TEACHING UNIT
 This table should be filled out using a “narrative style”, that is to say describing the Teaching Unit in a way which makes clear to potential readers the ratio of the T.U., the development and the objectives pursued and achieved.
 Sum all the minutes employed for each phase or activity even if this time is spread on more lessons.
 E.g. describe all the warm-up activities only in one section.

TABLE TO DESCRIBE A TEACHING UNIT	
Target language	
Title of the Unit	
Typology of Teaching Unit	Main T.U. <input type="checkbox"/> Satellite T.U. <input type="checkbox"/>
General Objective of this Teaching Unit	
Number of lessons required	
WARM UP activities	
Time in minutes:	
INPUT/FIRST PERFORMANCE PHASE <i>(describe here the input and remember to attach the text or video clip to the table).</i>	
Time in minutes:	
LANGUAGE CORNER PHASE <i>This key-section should contain the description of the target language content: reflections and explanations about language functions, grammar and vocabulary; information about creative writing activities performed if the case.</i>	
Time in minutes:	
Target language functions	
Target grammar structures	
Creative writing	
ACTOR STUDIO PHASE	
Time in minutes:	
BACK TO PERFORMANCE PHASE	
Time in minutes:	

Teaching notes (<i>how to implement practically this T.U., tools or objects needed, feedback received from students etc.</i>)
Name the files of the attachments. For video clip provide a summary in English.
(<i>texts, scripts, video-clips, links</i>)

ALL. 11
RILEVAZIONE DEI BISOGNI

QUESTIONARIO

Salve! Ti chiediamo un po' del tuo tempo per rispondere a un questionario utile a comprendere il livello di conoscenza della lingua italiana tra gli stranieri residenti nell'hinterland dei comuni di Capo d'Orlando, Patti e Milazzo. Il tuo contributo sarà per noi molto prezioso!

INFORMATIVA (ART. 13 DGLS 196/2003): SI DICHIARA AI SENSI DELL'ARTICOLO 13 DEL D.LGS. 196/2003 SULLA PRIVACY CHE I DATI RACCOLTI SARANNO TRATTATI IN FORMA ANONIMA E RISERVATA E CHE LE INFORMAZIONI FORNITE SARANNO UTILIZZATE ESCLUSIVAMENTE A FINI STATISTICI.

DATA DI COMPILAZIONE:

SESSO:

M

F

ETÀ:

PAESE DI ORIGINE:

CITTADINANZA:

COMUNE ATTUALE DI RESIDENZA:

1. STATO CIVILE:

- celibe/ nubile
- convivente
- sposato con coniuge in Italia
- sposato con coniuge in altro Paese
- separato/a
- divorziato/a
- vedovo/a

2. FIGLI:

- n. presenti in Italia _____
- n. presenti nel Paese di origine _____
- n. presenti in un Paese terzo _____

3. APPARTENENZA RELIGIOSA:

- musulmana Sunnita
- musulmana Sciita
- altra musulmana
- cristiana cattolica
- cristiana ortodossa
- buddista
- induista
- sikh
- altra _____
- non dichiara

4. ATTUALE PERMESSO DI SOGGIORNO PER:

- lavoro
- lavoro stagionale;
- cittadinanza

- asilo politico/rifugiato
- di lungo periodo CE (ex carta di soggiorno)
- protezione sussidiaria
- casi speciali
- richiedenti asilo

5. ANNI DI SCUOLA SVOLTI:

- meno di 5 anni
- 6- 9 anni
- 10- 14 anni
- oltre 15 anni

6. CHE LAVORO SVOLGEVI NEL TUO PAESE DI ORIGINE?

7. PER QUALE MOTIVO HAI DECISO DI LASCIARE IL TUO PAESE? (MASSIMO 2 RISPOSTE)

- per lavoro
- per studio
- per ricongiungimento con la famiglia/amici
- per motivi religiosi/politici
- perché profugo/rifugiato
- altro _____

8. ANNO DI ARRIVO:

In Italia |_|_|_|_|_| In Sicilia |_|_|_|_|_| In provincia di Messina |_|_|_|_|_|

9. QUANDO SEI VENUTO IN ITALIA PENSAVI DI:

- rimanerci per tutta la vita
- rimanerci per un periodo per poi andare in un altro Paese
- rimanerci fino al raggiungimento dei tuoi obiettivi per poi tornare nel tuo Paese di origine

10. SEI OSPITE DI UN PROGETTO DI ACCOGLIENZA? SE SÌ QUALE?

- no
- sì, di _____

11. QUAL È LA TUA POSIZIONE LAVORATIVA ATTUALE?

- occupato con contratto regolare a termine
- occupato con contratto regolare stabile
- occupato ma senza contratto scritto
- disoccupato
- studente
- casalinga

12. ARRIVATO/A IN ITALIA IL TUO PRIMO BISOGNO È STATO (METTI IN ORDINE D'IMPORTANZA):

- trovare un lavoro
- trovare casa
- fare i documenti
- imparare la lingua
- fare nuove conoscenze

altro _____

13. DI DOVE È LA MAGGIOR PARTE DELLE PERSONE CHE FREQUENTI?

- del mio Paese d'origine
- da altri Paesi
- italiani

14. OLTRE ALLA LINGUA MATERNA QUANTE E QUALI LINGUE CONOSCI?

- nessuna
- una
- due
- più di due

15. SECONDO TE, LA TUA CONOSCENZA DELLA LINGUA ITALIANA È:

- scarsa
- sufficiente
- buona
- molto buona

16. QUAL È IL TUO GRADO DI CONOSCENZA DELL'ITALIANO?

- a. Ascolto
 - per nulla
 - poco
 - quasi buona
 - buona
- b. Parlato
 - per nulla
 - poco
 - quasi buona
 - buona
- c. Lettura
 - per nulla
 - poco
 - quasi buona
 - buona
- d. Scrittura
 - per nulla
 - poco
 - quasi buona
 - buona

17. PRIMA DI VENIRE IN ITALIA CONOSCEVI UN PO' L'ITALIANO?

- sì
- no

18. SE SÌ, COME L'HAI IMPARATO?

- attraverso la televisione
- frequentando un corso di lingue
- attraverso dei parenti
- parlando con amici
- leggendo o studiando
- altro _____

19. DA QUANDO SEI IN ITALIA HAI FREQUENTATO UN CORSO DI ITALIANO?

- sì, corsi di lingua presso associazioni, enti del volontariato, sindacato ecc.
- sì, corsi di lingua presso Scuole o altre istituzioni pubbliche
- sì, corsi per la licenza media
- no

20. PERCHÉ HAI DECISO DI FREQUENTARE UN CORSO DI ITALIANO? (MASSIMO 2 RISPOSTE)

- per trovare un'occupazione
- per comunicare meglio con gli italiani
- per poter andare a fare la spesa, dal dottore e altri piccoli gesti di vita quotidiana
- per ottenere il permesso di soggiorno di lunga durata
- per iscrivermi ad un corso di formazione
- altro _____

21. IL CORSO HA RILASCIATO UNA CERTIFICAZIONE EUROPEA (QUADRO COMUNE EUROPEO DI RIFERIMENTO PER LE LINGUE)?

- sì. Quale? _____
- no

22. RITIENI CHE L'APPRENDIMENTO E LA CONOSCENZA DELLA LINGUA ITALIANA SIANO STATI IMPORTANTI PER LA TUA INTEGRAZIONE IN ITALIA?

- per nulla
- poco
- abbastanza
- molto

23. QUALI SONO I TUOI PROGETTI DI VITA FUTURI?

- tornare nel mio Paese di origine
- restare dove sono al momento residente
- restare in Sicilia ma in un altro comune
- spostarmi in un altro comune italiano
- altro _____

Grazie per il tuo contributo!

ALL. 12
 QUESTIONARIO INIZIALE DISCENTI GLOTTODRAMA
 Segna la risposta con una crocetta sulla faccina scelta

Molto	Abbastanza	Per niente/Poco

Hai già studiato italiano?	
Ti piace l'italiano?	
È difficile capire e parlare l'italiano?	
Nella vita di tutti i giorni qui in Italia, usi l'italiano?	
Sei contento di fare questo progetto?	
Pensi di venire regolarmente al corso?	
Hai problemi di orario per venire al corso?	

ALL. 13
 QUESTIONARIO FINALE DISCENTI GLOTTODRAMA
 Segna la risposta con una crocetta sulla faccina scelta



Molto

Abbastanza

Per niente/Poco

Avevi già studiato italiano?	
Ti piace l'italiano?	
È stato difficile capire e parlare l'italiano durante il corso?	
Nella tua vita qui in Italia, puoi usare l'italiano che hai imparato?	
Sei contento di avere fatto questo progetto?	
Hai frequentato il corso regolarmente?	
L'orario del corso era comodo per te?	
Quanto italiano hai imparato?	

ALL. 14
QUESTIONARIO INIZIALE DOCENTI GLOTTODRAMA

NOME:
COGNOME:

- 1) Da uno a cinque quanto ritieni possa essere positiva l'esperienza di insegnamento attraverso il metodo Glottodrama?
- 2) Da uno a cinque valuta l'interesse e la partecipazione riscontrati negli apprendenti durante le tue precedenti esperienze di insegnamento e formazione, anche al di fuori della scuola.
- 3) Da uno a cinque valuta la tua soddisfazione per il tuo attuale lavoro.
- 4) Da uno a cinque valuta la difficoltà di gestire gruppi eterogenei e individualizzare i percorsi educativi.
- 5) Da uno a cinque valuta l'utilità dei materiali didattici che stai utilizzando e/o hai utilizzato.

ALL. 15
QUESTIONARIO FINALE DOCENTI GLOTTODRAMA

NOME:
COGNOME:

- 1) Da uno a cinque, quanto ritieni sia stata positiva l'esperienza di insegnamento attraverso il metodo Glottodrama?
- 2) Da uno a cinque, quanto interesse e partecipazione hai riscontrato negli apprendenti di questo corso Glottodrama?
- 3) Da uno a cinque, quanto ti ritieni gratificato da questa esperienza di insegnamento attraverso il metodo Glottodrama?
- 4) Da uno a cinque, quanto è stato difficile gestire gruppi eterogenei e individualizzare i percorsi?
- 5) Da uno a cinque, valuta l'utilità dei materiali didattici che hai utilizzato durante il corso Glottodrama.