

Cronaca di una lezione annunciata: *process drama* e glottodrama tra passato e sperimentazioni odierne

DARIO SPONCHIADO*
Colorado College

Received 14 May 2015; received in revised form 1 October 2015; accepted 15 November 2015

ABSTRACT

IT In che misura e con quali risultati è possibile impiegare i metodi glottodrama e *process drama* in situazioni in cui opera la maggior parte degli insegnanti e che sono lontane dagli standard ideali segnalati dagli esperti? Questo saggio ricostruisce le radici storiche del *process drama* e del glottodrama presentandone alcune applicazioni attraverso un esperimento didattico. A supporto di un corso tradizionale, in cui erano emerse delle carenze nella produzione orale, infatti, ho gestito parallelamente un avviamento alla drammatizzazione didattica, coinvolgendo gli apprendenti nello studio di una lingua più viva e autentica. Tramite un percorso a tappe e un progetto finale (la realizzazione di un video), pertanto, gli studenti hanno sperimentato la potenza creativa della lingua e imparato a manipolare il linguaggio per costruire e negoziare significati. Particolare attenzione viene, inoltre, data alle attività svolte e ai risultati ottenuti con l'impiego del *drama* nella glottodidattica.

Parole chiave: GLOTTODRAMA, *PROCESS DRAMA*, DRAMMATIZZAZIONE, GLOTTODIDATTICA, SPERIMENTAZIONE.

EN How and to what extent can one effectively utilize glottodrama and process drama in instructional settings, particularly those that differ from the standardized ideals of many experts? This paper seeks to reconstruct the historical roots of process drama and glottodrama through an account of didactic experiment. The author began employing drama as a teaching tool in a traditional course in which students evidenced gaps in their oral communicative abilities and found that drama engaged learners in the study of everyday, authentic language. The different stages of the learning process, which culminated in the production of a final video project, allowed students to experience the creative power of language and to learn how to manipulate language to build and negotiate meaning. Special consideration is given to the activities and the results that were obtained using drama in foreign language teaching.

Key words: GLOTTODRAMA, PROCESS DRAMA, DRAMMATIZATION, FOREIGN LANGUAGE PEDAGOGY, CLASSROOM RESEARCH.

ES ¿Qué limitaciones y qué resultados tendría el empleo del método *glottodrama* y del *process drama* en contextos que se alejan de los estándares ideales y en los que trabajan la mayoría de los profesores? Este trabajo reconstruye las raíces históricas del *process drama* y del *glottodrama* y explora sus aplicaciones pedagógicas a través de un experimento didáctico. La dramatización didáctica ha sido empleada en un curso de lengua más tradicional donde habían surgido carencias en la producción oral, con el objetivo de enganchar a los alumnos en el estudio funcional y más auténtico de la lengua. A través de las diferentes etapas de este recorrido didáctico, que terminó con un proyecto final (la creación de un vídeo), los estudiantes experimentaron el poder creativo de la lengua y aprendieron a manipularla para construir y negociar significados. Finalmente, el artículo describe también el tipo de actividades y los resultados obtenidos gracias al uso del *drama* en la enseñanza de la lengua.

Palabras clave: GLOTTODRAMA, PROCESS DRAMA, DRAMATIZACIÓN, ENSEÑANZA DE LENGUAS, EXPERIMENTACIÓN.

*Contatto: Dario.Sponchiado@ColoradoCollege.edu

1. Teatro e pedagogia, un binomio antico

Nonostante il *glamour* intorno alla dimensione comunicativa e pratica dell'insegnamento della lingua, le sue radici sono antiche. Infatti, l'utilizzo del teatro a scopi pedagogici, che rientra a buon titolo nelle pratiche della dimensione comunicativa, non è per nulla una novità recente nel campo della pedagogia. Per i Greci l'opera teatrale era considerata una forma di insegnamento per la popolazione: si arrivò addirittura all'istituzione del *theoricon*, sussidio messo a disposizione dei meno abbienti per accedere al teatro¹. In questo saggio propongo una riflessione di largo respiro che, partendo dai dati storici a nostra disposizione, approda alla sperimentazione attuale della *glottodidattica teatrale* e più specificatamente a quella del *process drama* e *glottodrama*.

A intuire più di ogni altro le potenzialità pedagogiche del teatro furono i Gesuiti, i quali, avendo a cuore la formazione dei propri membri, svilupparono quello che verrà indicato come uno dei sistemi pedagogici più avanzati dell'epoca, risultato dell'opera dei migliori talenti dell'ordine e dello studio dei programmi di tutte le più celebri istituzioni scolastiche occidentali. Fu così che, dopo 14 anni di studi ed esperimenti, venne alla luce nel 1599 la *Ratio Studiorum*² (Corso Ufficiale per l'Istruzione dei Gesuiti). Questo documento pianificava anche l'educazione che aveva luogo nei collegi della Compagnia di Gesù, fondati in tutta Europa a cavallo tra il XVI e il XVII secolo, e precisava le forme che doveva prendere l'insegnamento dell'arte della recitazione. Tale prospettiva ci fa comprendere il motivo per cui il teatro non solo fu introdotto tra le attività dei Collegi ma anche curato e sviluppato attivamente dai Gesuiti fino a raggiungere una dimensione centrale nell'insegnamento. Lo scopo era una pedagogia basata sulla recitazione, con il conseguente ottenimento del dominio del linguaggio, e volta a instillare in modo incisivo e originale, modelli morali e contenuti culturali, allineati con il pensiero della chiesa cattolica.

Il teatro si inserisce fin dalle prime classi e, come nota Sirignano (2009), viene utilizzato all'inizio soprattutto per insegnare il latino (come lingua viva) con il fine primario di suscitare e tenerne vivo l'interesse e in seguito per aumentare la dimestichezza nel parlare in pubblico, acquisire la padronanza di tecniche espressive, affinare il controllo della voce, della gestualità e del corpo (D'Amante, 2013, p. 58). Allo stesso tempo, attraverso l'apprendimento del copione, si coltivava la memoria e l'intelletto, esaltandone le potenzialità, e si induceva l'allievo a interiorizzare i contenuti e i concetti, con l'effetto intrinseco di una complessiva crescita personale (D'Amante, 2013, pp. 62-63). Questo sistema di formazione richiedeva una padronanza di tecniche declamatorie non lontane da quelle professionali che necessitavano di un'alta formazione, la cui genesi è da ricercarsi all'interno dei collegi e in particolar modo nell'esperienza teatrale, teorizzata e praticata a più riprese dai Padri.

Ecco, in breve, il modello pedagogico della *Ratio Studiorum* (Sirignano, 2009):

- l'insegnante legge e spiega il testo (*prelectio*);
- il discepolo prende nota, rielabora, ricopia diligentemente il testo e lo impara a memoria per poterlo recitare: ecco la *recitatio*, accompagnata da piccoli gesti per sottolineare i diversi momenti del testo. Infine ogni sabato si riprende il testo della settimana trascorsa;
- ogni quindici giorni, durante le ore di retorica ha luogo la *declamatio*. I discepoli declamano poemi, passaggi d'oratori greci o latini, orazioni intere di Cicerone o vere e proprie rappresentazioni teatrali, spesso scritte da autori Gesuiti;
- a coronamento di tutti questi esercizi, avviene la messa in scena dell'opera teatrale, eseguita in pubblico. Inoltre, tre o quattro volte all'anno, gli allievi di filosofia e retorica si affrontano con discussioni i cui soggetti sono spesso la storia o la filosofia: è la *disputatio*, a cui sono invitati personalità di spicco e parenti. Durante questa fase si mette in gioco tutto il corpo, poiché in un discorso necessariamente il gesto accompagna la parola. È una disciplina che si apprende e possiede un risvolto pratico sulla vita quotidiana e la rappresentazione risulta il momento culminante del metodo, una sorta di verifica per gli studenti (D'Amante, 2013, p. 67), che devono essere in grado di affrontare il pubblico ed elevarlo moralmente (Cappelluti, 2011, pp. 36-38; D'Amante, 2013, p. 58).

Il modello nacque nel 1554 con la prima rappresentazione pubblica, per l'apertura del nuovo anno accademico presso il Collegio Romano (Sirignano, 2009) e in seguito divenne una pratica abituale (D'Amante,

¹ La I Filippica dell'oratore Demostene è dedicata al tema della soppressione di questo fondo.

² Per una visione completa e tradotta in italiano dell'opera, si veda *Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu* (2002).

2013, p. 63). Il risultato fu duplice: da quel momento in poi, infatti, le rappresentazioni si identificarono con le occasioni solenni della vita pubblica e religiosa; si creò così una forte connessione con la società. La seconda conseguenza, l'eredità più interessante dal nostro punto di vista, è l'elevazione del teatro a elemento altamente formativo. Questo modello educativo assunse dimensioni vaste, grazie all'impegno e all'unità d'intenti dei padri che ne capirono l'efficacia (D'Amante, 2013, p. 69), superiore alla stessa predicazione, e alla capacità di veicolare concetti in modo leggero e divertente.

In base a quanto riportato da Moss and Wallace (2003), cento anni dopo la fondazione, i Gesuiti gestivano 444 scuole e nel 1739, poco prima della soppressione della Compagnia, avvenuta nel 1773, erano giunte al numero di 669. Tuttavia, a partire dal XVIII secolo, l'affermazione del XVIII secolo si afferma il metodo grammatico-traduttivo, erede del pensiero dei filosofi e grammatici antichi, diventa il più usato fino all'inizio del XX. Come conseguenza, l'uso del *drama* nell'insegnamento si affievolisce. È solo nella seconda metà del XX secolo che, con l'emergere dell'approccio comunicativo e altri fattori culturali, l'utilizzo del teatro come metodologia didattica viene rivalutato e ritorna in auge.

2. Nuova linfa per il *drama*

All'inizio degli anni settanta del XX secolo, la teoria generativo-trasformativa relativa all'analisi del linguaggio, proposta Noam Chomsky (1957), incomincia ad essere messa in discussione³. In questa visione di competenza linguistica, applicata alla didattica delle lingue straniere, si raggiunge l'obiettivo di garantire una buona conoscenza formale della lingua oggetto di studio, per cui si studia la grammatica, ma non si garantisce la capacità di comunicare efficacemente (Magnani, 2002).

Parallelamente, il metodo orale-situazionale e quello audiolinguale prevedono come attività procedure di tipo prettamente manipolativo-ripetitivo, ideali per la formazione e il consolidamento di abitudini nella lingua straniera. L'esercizio modello è il *pattern practice*, il cui scopo è appunto quello di impegnare chi apprende assorbendo completamente la sua attenzione in procedure che permettono l'acquisizione delle strutture linguistiche attraverso automatismi comportamentali, ma ricreando, allo stesso tempo, situazioni comunicative isolate e rigide, con risultati, pertanto, poco soddisfacenti. L'autenticità viene a mancare e il passaggio a un utilizzo della lingua in maniera creativa e spontanea è difficilmente attuabile.

La reazione a questa pratica consolidata è la nascita dell'approccio comunicativo (Savignon, 1997; Widdowson, 1990). Lo scopo dell'insegnamento di una lingua straniera non può essere il solo conseguimento da parte dell'allunno della semplice competenza linguistica, vale a dire l'insieme delle regole e delle conoscenze che rendono fattibile l'esprimersi con un determinato linguaggio, ma il raggiungimento della ben più complessa e articolata competenza comunicativa, ovvero la capacità di agire per mezzo della lingua all'interno di un determinato contesto in maniera appropriata. Altro assunto importante è il legame tra lingua e cultura, che non può essere scisso, pena lo studio di un idioma assolutamente innaturale: l'apprendimento delle lingue straniere dovrebbe essere quindi affiancato al processo di conoscenza della cultura dei paesi nei quali vengono parlate.

A partire dalla metà degli anni '60, negli Stati Uniti si sviluppano gli approcci umanistico-affettivi, incentrati sulla creazione di un clima favorevole all'apprendimento e all'uso della lingua: *Total Physical Response* (Asher, 2009), *Desuggestopedia* (Lozanov, 1978), *Natural Approach* (Krashen & Terrell, 1983), *Community Language Learning* (Curran, 1976; Samimy & Rardin, 1994) e *Silent Way* (Gattegno, 1972). Tali approcci sono accomunati dalle seguenti caratteristiche che oggi sono ben presenti e rivestono una certa importanza nella glottodidattica (Luise, s.d.):

- "l'interesse per tutti gli aspetti della personalità umana, non solo quelli cognitivi, ma anche quelli affettivi e fisici [...]";
- "[...] maggior limitazione possibile di processi generatori d'ansia [...]";
- "centralità dell'autorealizzazione della persona in un clima sociale e la ricerca di una piena attuazione delle proprie potenzialità [...]".

All'elaborazione dei molteplici approcci, fa da contraltare la riflessione nata in seno alla stessa glottodidattica, ufficialmente nel 1973, con la pubblicazione, *La Mort du Manuel et le Déclin de l'illusion Méthodologique* di Debyser, in cui emerge una nuova consapevolezza: l'utilizzo esclusivo e dogmatico di un

³ Per una critica sistematica al libro di Chomsky, si veda Hockett (1968).

metodo per trasmettere una lingua è errato. Si afferma così il *metodo eclettico* e la *didattica integrata* (si veda Larsen Freeman, 1998; Prabhu, 1990) che prendono in considerazione anche i diversi stili di apprendimento. Si insegna e si impara, dunque in un clima pedagogico rinnovato, in cui “si cerca di realizzare nell’insegnamento linguistico un’esperienza in grado di coinvolgere il discente in tutte le percezioni e nella quale ognuno possa realizzare al meglio le proprie competenze” (Magnani, 2002, p. 52). In altre parole, si cerca di abbandonare l’impostazione tradizionale per cui lo studente impara tassativamente seduto al banco e si va incontro a un’idea per cui lo studente sia spinto a imparare usando tutti i sensi e il movimento; in questa situazione di fermento culturale, rinasce il binomio teatro ed educazione di matrice gesuitica, sotto forma di una grande varietà di metodologie che integrano il *drama* e l’insegnamento delle lingue.

3. Process drama e glottodrama

Nelle pratiche glottodidattiche moderne i docenti hanno a disposizione due distinte metodologie che utilizzano il *drama*, il *process drama* e il glottodrama. In entrambe si assiste alla fusione fra teatro e didattica, con l’utilizzo di tecniche di drammatizzazione a scopi educativi. Questi approcci sono relativamente recenti e non molto conosciuti nell’ambito dell’insegnamento dell’italiano, ma vantano potenzialità e numerosi vantaggi che si descriveranno nelle seguenti sezioni.

3.1 Il process drama

Nel mondo anglosassone tra gli anni '60 e '70 nasce una rinnovata sensibilità nei confronti del teatro prestato alla didattica, il *drama in education* o *process drama*. In particolare, l'inglese Peter Slade fu un pioniere nel considerare le tecniche di recitazione come mezzo per sviluppare creatività e crescita personale (Slade, 1954; 1995). Negli anni successivi, ricerca e applicazione pratica (Stinson, 2008, pp. 193–212), hanno reso la metodologia sempre più affidabile e strutturata con tecniche consolidate: portare all’estremo l’identità fittizia del partecipante, il quale *vive* il nuovo ruolo e contesto, da cui scaturisce la motivazione a usare la lingua.

Un punto chiave è da individuare nella figura dell’insegnante⁴, che ha il ruolo di “insegnante in gioco” (Pirola, 2011, p. 465), in termini tecnici *teacher in role*, immedesimandosi in uno o più personaggi della trama che prenderà vita in classe. Da questo punto di vista, il docente lancia quello che viene definito “stimolo iniziale” (Piazzola, 2012, p. 136), ovvero lo spunto creativo (un’immagine, un testo, una canzone, un film, ecc.). Successivamente il docente partecipa alla costruzione del contesto con lo scopo di estendere le idee e le abilità di linguaggio degli studenti. Il *teacher in role* ha ben presente il suo canovaccio, ma gli studenti ovviamente non sanno cosa aspetti loro e sono liberi di agire e rispondere ai vari input come ritengono più opportuno. Attraverso la costruzione comune di questo contesto, gli studenti sperimentano la potenza creativa della lingua e imparano a manipolarla per dar vita a persone, luoghi e vicende, sicuramente con più partecipazione che in qualsiasi gioco di ruolo tradizionale.

Per raggiungere questo scopo, il *process drama* impiega attività di diverso tipo (Neelands & Goode, 2000; Pezza, 2011): individuali, nelle quali lo studente dà forma al suo personaggio; di gruppo, dove gli studenti entrano nella parte e interagiscono tra di loro; e collettive, che richiedono di assumere il punto di vista di un personaggio per l’interpretazione di questa figura chiave. Di seguito vengono brevemente descritti i tre tipi di attività:

- *Thought Tracking*: si blocca la scena nel corso dell’azione e personaggi rivelano quali sono i loro pensieri in quel momento della vicenda.
- *Role reversal*: a un certo punto dell’azione i ruoli sono rovesciati, ciascuno assume il ruolo del proprio compagno. Questo permette di sperimentare i differenti punti di vista sulla stessa vicenda.
- *Role circle*: il gruppo sta in cerchio e ciascuno assume un ruolo connesso con la situazione. Ognuno

⁴ L’interpretazione dell’insegnante è fondamentale. Si veda per esempio quanto afferma Pirola (2011): “Affinché un lavoro di *process drama* possa svilupparsi in modo interessante e costruttivo è determinante il tipo di intervento fatto dall’insegnante su di esso e, soprattutto, la sua qualità...” (p. 466) e poi ancora:

la prima volta che Erika è ‘entrata in gioco’ nella drammatizzazione mi sono subito resa conto del forte impatto che questo momento stava avendo sull’intera classe. L’insegnante in ruolo portava con sé una tensione drammatica estremamente affascinante in grado di alterare qualsiasi atmosfera. Con il suo primo ingresso, Erika, ha fornito un ottimo esempio di immedesimazione agli studenti. (pp. 466-467)

dei personaggi conosce un dato sulla vicenda e una frase ciascuno costruiscono una nuova informazione, rilevante per il susseguirsi della storia.

- *Hot-seating*: la classe (o i diversi gruppi in cui la classe è divisa) intervista un personaggio, in genere per ottenere delle informazioni necessarie a portare a termine un compito assegnato.
- *Role on the wall*: la classe collabora a delineare la figura di un personaggio chiave. Ognuno dà il suo contributo suggerendo caratteristiche del personaggio, che vengono raccolte alla lavagna.
- *Multiple role circle*: in cui un personaggio (generalmente l'insegnante) fa domande a un personaggio collettivo, intervistando individualmente i singoli studenti: ciascuno deve dare una risposta coerente con quanto detto dagli altri.
- *Voices in the head*: il gruppo esprime a voce alta i pensieri che compaiono nella mente di uno dei protagonisti, in un momento particolare, in cui deve fare un passo importante per le sorti della vicenda. Nella variante *coscience alley*, il gruppo costituisce fisicamente una sorta di tunnel attraverso cui il protagonista deve passare per arrivare alla sua decisione.
- *If I were you*: simile alla precedente attività, ma con finalità differenti per lo svolgimento della trama, il gruppo dà la propria opinione su un tema, mentre un personaggio passa tra due ali di studenti.
- *The mantle of the expert*: è il nome che Dorothy Heathcote, professoressa alla University of Newcastle upon Tyne, ha dato negli anni '80 (ma elaborato a partire dagli anni '60) all'approccio da lei sviluppato durante la sua carriera di insegnante su cui sono stati scritti interi libri (Heathcote & Bolton, 1995; Wagner, 1976) e articoli (Sayers, 2011). In questa sede mi limiterò a descriverne i tratti salienti. Durante l'impiego di *The mantle of the expert* gli studenti sono visti come soggetto attivo, invertendo così l'approccio tradizionale, e si basa sul metodo dell'indagine, permettendo a ognuno di dettare il proprio tempo di apprendimento attraverso un'attività creativa. Gli studenti sono i principali canali di comunicazione e sono in possesso delle informazioni, che li rendono esperti in quel frangente. La tecnica non è nata per l'insegnamento delle lingue, ma trova nella glottodidattica una grande opportunità di utilizzo⁵.

L'affinità con il metodo gesuitico, oltre all'ovvio utilizzo della recitazione, è da ricercare nella *disputatio*, la sfida di retorica fra due gruppi di discepoli che senza un copione affrontavano diversi temi, proposti da una terza persona. In maniera analoga l'insegnante "costruisce" una situazione e per emergere da questa gli studenti devono utilizzare le loro preconoscenze linguistiche. Il secondo punto in comune è la capacità di diffondere anche contenuti interculturali, come sperimentato e documentato da Piazzoli (2008, p. 69).

3.2 Il glottodrama

Probabilmente, il glottodrama è il più diretto discendente del teatro didattico gesuitico. Ritroviamo in primo luogo la componente mnemonica preponderante, attraverso la memorizzazione di un testo. Viene riproposta la prospettiva di uno spettacolo finale, che incentiva la motivazione nei discenti. Inoltre, la capacità di essere adattabile a situazioni differenti entra a far parte del bagaglio comune dei partecipanti il testo da recitare può essere un testo teatrale d'autore, un copione pre-esistente semplificato dal docente o dagli studenti, un testo creato *ex novo* dall'insegnante per l'occasione o, nel migliore dei casi un testo redatto dagli stessi studenti (magari ispirato a una novella o a una situazione, una vicenda o un fatto di cronaca, particolarmente sentiti)⁶. Ogni apprendente può avere la sua parte nel progetto a seconda della propria propensione. Si recupera quindi l'idea, comune anche all'esperienza del *Total Physical Response* (Asher, 1997), che l'associazione tra parole e gesti può favorire l'apprendimento: il coinvolgimento mente e corpo, potenza l'assimilazione a lungo termine.

⁵ Un esempio della sua applicazione per l'apprendimento della lingua lo troviamo in Pezza (2011):

Alla fine, insomma, la relazione è completamente ribaltata in quanto sono gli studenti a dare consigli all'insegnante, che sveste del tutto il mantello dell'esperto per metterlo nelle mani degli studenti. Qui gli studenti non esitano a dare il loro contributo, con consigli di vario tipo... (p. 506).

⁶ In Nofri (2009, p. 79) si legge:

Alla prova della rappresentazione alcuni dei testi prodotti da noi, da Maurizio e da altri collaboratori si rivelano particolarmente adatti alla sperimentazione. Altri invece vanno ulteriormente adattati e calibrati sugli studenti. Altri sono stati prodotti da loro stessi quando li abbiamo invitati a parlare della loro esperienza e delle loro aspettative.

Carlo Nofri (2008) usa le espressioni “amnesia didattica” e “sindrome del gesto dimenticato” (p. 43), ben descrivendo gli aspetti paralinguistici e non verbali della lingua di apprendimento, che sovente vengono tralasciati, ma che vengono ampiamente utilizzati e appresi grazie al glottodrama. Questo concetto era presente persino nell’idea didattica della Compagnia, quando proponeva esercizi di retorica in cui ai gesti corrispondevano le parole.

Anche nel glottodrama l’insegnante ha un ruolo particolare, ma, a differenza del *process drama*, qui sono due, un insegnante di lingua e un esperto teatrale. Questo sdoppiamento della figura è auspicabile, sia perché è molto difficile trovare un insegnante che riesca ad abbinare i due percorsi formativi, sia perché si aspira alla formazione di una sorta di terzo sapere, che emerge dalle due professionalità una volta stabilita una base teorica comune (Nofri, 2009). Per svolgere al meglio un percorso del genere, si necessita inoltre di un’aula-laboratorio suddivisa in un *grammar corner*, ovvero, un angolo attrezzato per l’attività di riflessione metalinguistica e una zona palcoscenico. Gli esperti consigliano di dedicare alla pratica completa circa 90 ore (Nofri, 2009). E qui emerge un’altra differenza con il *process drama*, in cui il monte ore può, invece, essere decisamente più ristretto. Nella prima parte del corso si affronteranno dei micro testi, successivamente un copione o sceneggiatura completa e infine la performance, la quale sicuramente incentiva la motivazione dei ragazzi con il progetto di uno spettacolo (cosa che manca nel *process drama*).

Come ben evidenziato da Nofri (2009), l’unità didattica ha una struttura circolare: è formata da una fase di riscaldamento teatrale, coerente con le tappe successive, dove si lavora sulla respirazione, sul corpo, sui fonemi e lo spirito di gruppo con attività teatrali. In seguito, partendo da un input situazionale o testuale si avvia la performance. Si arriva così alla riflessione linguistica o *grammar corner*: questa è una parte fondamentale, in cui si presta particolare attenzione alla pronuncia degli studenti, al fine di eliminare gli errori o le abitudini inveterate e gli eventuali dubbi vengono chiariti. Qui possono anche comparire esercizi di grammatica. Nella sezione *actor studio*, invece, si inserisce la gestualità e la prossemica dei personaggi, si aiutano gli studenti ad acquisire consapevolezza del proprio modo di comunicare, della gestualità e della mimica. Infine, si ritorna alla *performance*.

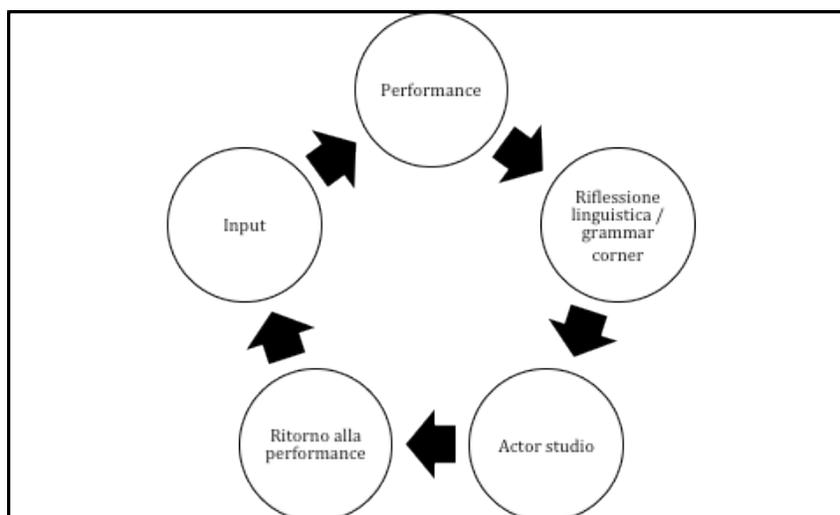


Figura 1. L’unità didattica del glottodrama. Ripreso e adattato da Nofri (2009, p. 46).

In Figura 1 è rappresentata una schematizzazione di una lezione di glottodrama: dopo un riscaldamento, l’insegnante propone un input, al quale seguirà la performance. Dopo la riflessione linguistica (*grammar corner*), guidata dal docente preposto, si ha il momento *Actor Studio* e infine di nuovo la performance migliorata nella sua componente teatrale e linguistica

Il discente che utilizza e contemporaneamente apprende una lingua grazie al glottodrama realizza un’esperienza concreta, poiché si stimola l’utilizzo della lingua straniera attraverso il fare. La lingua esercitata non è arida e artefatta, ma è vissuta dallo studente e usata per trasmettere significati concreti. Grazie a queste caratteristiche, il glottodrama permette l’acquisizione di nuove parole e strutture. Infatti, imparando il copione e applicandolo a una realtà precisa, i discenti usano parole e strutture attivamente e allo stesso

tempo le memorizzano inconsapevolmente. Inoltre, il glottodrama permette di sviluppare non solo le quattro abilità linguistiche fondamentali, ma anche la riflessione metalinguistica. Chiaramente in questo metodo le abilità orali (parlare, comprendere oralmente) sono privilegiate, ma anche le abilità di comprensione della lettura e la scrittura possono essere migliorate mediante attività di lettura del copione o creazione di un copione. Infine, la riflessione metalinguistica può venire esercitata con il *grammar corner*, nel momento in cui si decide di isolare alcune strutture incontrate nel copione. Da queste caratteristiche risulta evidente come il glottodrama possa essere un'attività altamente motivante per lo studente: è un'esperienza di apprendimento emotiva e al tempo stesso pragmatica, perché si agisce nella realtà circostante, in perfetto accordo con le idee di Austin (1975).

Secondo il tipo di metodologia teatrale (diversi obiettivi, organizzazione, contesto, ruolo, le interazioni di classe, la funzione dell'insegnante), si distinguono metodologie che producono comunicazione controllata (*controlled communication*), semi-controllata e aperta (*open communication*) (Kao & O'Neill, 1998, p. 6).

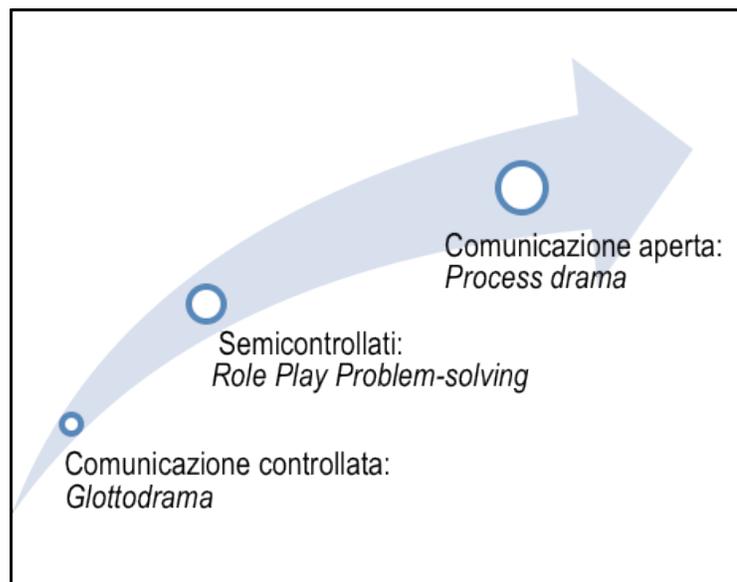


Figura 2. Attività correlate al grado di libertà / controllo della comunicazione.

Nella Figura 2, l'area colorata della freccia rappresenta il grado di libertà nella produzione orale: minore è l'estensione, minore è la libertà e viceversa. Quindi alla base, abbiamo il glottodrama con una comunicazione controllata, mentre all'estremo opposto si trovano le attività a comunicazione aperta, come il *process drama*, con il massimo grado di libertà. Al centro troviamo *Role play* e attività di *Problem - solving* con un grado intermedio di spontaneità. Al di fuori di questo diagramma - grado di libertà praticamente nullo - troviamo quelle attività didattiche basate sulla drammatizzazione di un testo dato o su role play molto rigidamente strutturati.

Seguendo lo schema (Figura 2), la differenza tra glottodrama e *process drama* è evidente: le due metodologie sono posizionate nei due punti opposti. Il primo, tra le tecniche a comunicazione controllata (non totalmente chiusa, infatti, il *drama* esalta le capacità comunicative dei discenti, linguistiche e paralinguistiche, rimane l'espressione vocale, la mimica, la postura del corpo, il gesto, il silenzio, le pause, ecc.), in quanto è mediato da un copione e dall'insegnante-regista e si concentra sull'accuratezza lessicale. Più precisamente, la posizione in questo grafico del glottodrama si riferisce alla performance finale; infatti le attività (creatività guidata dai docenti) conducono a una comunicazione semi-controllata e in certi casi (improvvisazione, input situazionali puri) sfiorano addirittura la comunicazione totalmente libera. Il secondo, al contrario, è basato sulla comunicazione spontanea, dove i ruoli sono negoziabili e lo stesso *teacher in role* decide in precedenza i temi da trattare, ma non conosce in anticipo chi deve parlare, quando, e cosa verrà detto e non pone domande la cui risposta è già conosciuta. L'interazione crea rispecchia quindi le caratteristiche dell'approccio comunicativo aperto e si focalizza sulla produzione orale spontanea.

3.3 Perché includere il process drama e il glottodrama?

Le ragioni per includere il *process drama* e il glottodrama in un corso di italiano per stranieri sono varie. In primo luogo, entrambi i metodi consentono, innanzitutto, il lavoro integrato su tutte e quattro le abilità linguistiche e comunicative (leggere, parlare, scrivere, ascoltare); di praticare il lessico, l'intonazione e la pronuncia; di promuovere le capacità di interazione, di aiutare a fissare, mediante la pratica e la ripetizione, strutture idiomatiche in uso nel parlato. Si rivolgono, inoltre, a tutte le diverse intelligenze ipotizzate da Gardner (1983): linguistica, logico-matematica, cinesica, spaziale, interpersonale, musicale, intrapersonale. In secondo luogo, grazie all'aspetto altamente partecipativo, rappresentano un volano per l'apprendimento e la motivazione, elemento fondamentale per l'acquisizione delle lingue straniere. Permettono di abbattere la paura di sbagliare, di comprometersi di persona, di essere derisi, le insicurezze; per dirla alla Krashen, abbassano, in sostanza, i filtri affettivi che possono paralizzare e impedire un sereno apprendimento.

In aggiunta, promuovono la cooperazione e di conseguenza la socializzazione, attraverso la risoluzione di problemi in gruppo (*problem-solving*) e l'apprendimento esperienziale; infatti, i discenti lavorano insieme concretamente a un compito che realizzeranno. Infine, favoriscono una formazione generale della persona, tematica questa molto cara agli approcci di stampo umanistico e al teatro gesuitico. Il linguaggio vivo e autentico con cui si entra in contatto con queste tecniche è in accordo con il principio che l'apprendimento non è mai finalizzato a se stesso, ma sempre rivolto all'uso che della lingua si può fare in contesti diversi. Il *process drama* e il glottodrama sono procedimenti interessanti anche per quel che riguarda lo sviluppo delle competenze interculturali che devono essere parte integrante dell'apprendimento di una lingua straniera⁷.

Una caratteristica che contraddistingue nettamente le classiche forme di drammatizzazione comunicativa (come le attività di gioco di ruolo, *role-making*, *role-taking*, e così via, già ampiamente sfruttate dai metodi comunicativi), dal *process drama* o dal glottodrama è la proporzione del tempo dedicato a queste attività rispetto alla lezione. I giochi di ruolo e la recitazione non sono più semplicemente una parte della lezione, ma ne diventano la colonna portante. La lezione quindi, si sviluppa interamente attorno alla recitazione, la quale acquista una dignità propria e non sussiste più il bisogno di una giustificazione per usarla. Troppo spesso, infatti, l'insegnante è costretto a introdurla, in maniera subordinata rispetto alle altre attività, pur essendo la recitazione stessa una situazione più simile a quella delle interazioni quotidiane informali, alla pragmatica dell'atto comunicativo e quindi probabilmente più utile rispetto alla situazione della lezione frontale.

Infine, se le scoperte dei neuroni-specchio (Di Pellegrino, Fadiga, Fogassi, Gallese, Rizzolatti, 1992, pp. 176-180) e la loro importanza nello studio del linguaggio (Théoret & Pascual-Leone, 2002, pp. R736-R737), risultassero ulteriormente confermate, acquisterebbe maggiore rilevanza anche l'idea che l'imitazione ha un ruolo centrale nell'apprendimento in generale e più specificatamente per le lingue. I neuroni-specchio si attivano sia durante l'esecuzione di attività fisiche sia quando si osservano altri soggetti compiere queste stesse attività. In altre parole, la percezione di un'azione e l'elaborazione della stessa non sono due vie neuronali diverse ma sono strettamente correlate. Quando un individuo vede e successivamente imita il comportamento di un altro, riesce a intenderne la finalità e a riprodurlo, perché sono presenti mappe cognitive simili. L'apprendimento avviene, per così dire, con tutto il corpo. È possibile imparare un movimento e il suo significato attraverso l'osservazione. Di conseguenza, attraverso la drammatizzazione, si può imparare una lingua straniera: non si fa altro che imitare le gestualità e i sentimenti altrui, associandovi le parole memorizzate, comprese in maniera consequenziale per il funzionamento del nostro cervello. Il significato è il risultato della sommatoria delle informazioni senso-motorie e semantiche, grazie a queste connessioni di aree comuni.

⁷ Come già ampiamente segnalato dalla Commissione delle Comunità Europea (2011),

Gli Stati membri concordano che gli allievi dovrebbero padroneggiare almeno due lingue straniere e sottolineano la necessità che essi siano dotati di un'efficace capacità comunicativa, vale a dire competenze attive piuttosto che una conoscenza passiva (...) che si combini con competenze interculturali. (Parte 1. Para I.2)

e più avanti:

È importante che gli insegnanti di lingue siano sufficientemente esperti nell'uso della lingua straniera e nella comprensione della cultura ad essa associata. Tutti gli insegnanti di una lingua straniera dovrebbero aver trascorso un discreto periodo nel paese in cui si parla tale lingua ed avere la possibilità di aggiornare regolarmente le loro conoscenze. (Parte 1. Para II.3)

4. Cronaca del tentativo di applicare il *drama* a Colorado College

In veste di Cultural Program Coordinator (CPC), presso Colorado College ho il compito di insegnare italiano, sia durante le *adjants classes* (lezioni pomeridiane facoltative, aperte agli studenti, docenti e personale dell'università), sia come assistente del professore di ruolo, Andrea Righi. Il college è un'antica istituzione nata nel 1874, che imposta il suo insegnamento basandosi sul *Block Plan*: adottato nel 1970, questo sistema accademico permette agli studenti di approfondire un corso ogni tre settimane e mezzo (i giorni rimanenti dell'ultima settimana sono di riposo, prima di riprendere gli studi con il *block* successivo), invece di gestire più materie a semestre, come accade nei classici percorsi universitari. Gli studenti quindi frequentano un corso in maniera intensiva a *block*, nel quale si svolge lo stesso programma che normalmente si avrebbe in un semestre. Questo sistema offre molti vantaggi: non ci sono conflitti o interferenze con altri corsi, la concentrazione è rivolta verso un solo tema ed è minore la dispersione e l'abbandono.

Il college, inoltre, si definisce *liberal arts* ed è caratterizzato da tre peculiarità principali: a) un'attenzione particolare allo studente, garantita da un basso rapporto professori-studenti (un insegnante ogni dieci studenti); b) lo svolgimento di numerosi eventi con tematiche culturali, politiche e intellettuali che altrimenti non avrebbero la possibilità di essere conosciute dagli studenti; c) un curriculum volto a impartire agli studenti una cultura generale e sviluppare le capacità intellettuali, in contrasto con università mono vocazionali e professionalizzanti. Per queste ragioni Colorado College impone agli studenti di inserire nel proprio piano di studi una lingua straniera per almeno due *block*.

Ciononostante, per quanto riguarda l'apprendimento delle lingue straniere, il *Block Plan* mostra i suoi limiti. Infatti, i discenti, a causa dell'impostazione intensiva del corso, sono costretti ogni giorno a incamerare un numero elevato di nozioni. Un aspetto rilevante dell'apprendimento è l'assimilazione: un soggetto specifico non può essere trascurato ma deve essere ricordato per un periodo di tempo più o meno lungo, perché costituisce la base per quelli successivi. Un argomento, nel migliore dei casi, è recepito in classe, ma deve anche essere successivamente assimilato, grazie all'abitudine quotidiana del ripasso a casa, cosa fattibile in un corso di alcune ore alla settimana, ma più complicato quando la classe ha ritmi quotidiani incalzanti. Nell'organizzazione giornaliera dello studio a volte manca questo passaggio e non c'è il tempo di sedimentare la materia e farla propria. Gli studenti non riescono, se non a fatica, a fare il salto tra conoscere la grammatica e utilizzare la grammatica, cioè produrre frasi proprie e cominciare a fare un uso attivo e originale della lingua straniera. Per dirla con il Quadro Comune Europeo di Riferimento delle Lingue (QCER, Consiglio d'Europa, 2001), spesso i discenti hanno difficoltà, soprattutto per quanto concerne la produzione orale, a passare dal livello A2⁸ al livello B1⁹, in quanto la transizione non risulta essere efficace per il salto linguistico necessario ad acquisire tali competenze.

Gli stessi professori dei programmi di lingue di Colorado College, si sono accorti di quanto sia difficile per gli allievi poter sviluppare le capacità comunicative in LS, anche alla fine dei due mesi di corso. Da questa riflessione nasce la mia proposta, volta al potenziamento delle abilità orali degli alunni mediante attività legate al *process drama* e al glottodrama. Questa proposta è in linea con altre sperimentazioni di questo tipo al Colorado College, come quella di Mirti (2009) in cui venne coinvolta una compagnia di burattinai.

La prima domanda che mi sono posto è se fossi in grado di portare avanti con successo un tale compito. Infatti, Faggiano (2010, p. 302) ammonisce: "Condizione dunque necessaria è una adeguata formazione degli insegnanti che si dovrebbe realizzare in due modi: a) una formazione di base: espressione orale, corporale, drammatica; b) una formazione seguita dalla realizzazione di un'esperienza teatrale". Anche Piazzoli (2011, p. 442) avverte:

Nell'ambito universitario australiano, nel quale opero, il percorso di formatore/formatrice *process drama* prevede una laurea in Pedagogia e Arte Drammatica; si richiede, infatti, sia

⁸ Nella griglia di autovalutazione del QCER (Consiglio d'Europa, 2002), in merito alla interazione per livello A2 si legge:

Riesco a comunicare affrontando compiti semplici e di routine che richiedano solo uno scambio semplice e diretto di informazioni su argomenti e attività consuete. Riesco a partecipare a brevi conversazioni, anche se di solito non capisco abbastanza per riuscire a sostenere la conversazione.

⁹ Nella griglia di autovalutazione del QCER (Consiglio d'Europa, 2002), in merito alla interazione per livello B1 si legge:

Riesco ad affrontare molte delle situazioni che si possono presentare viaggiando in una zona dove si parla la lingua. Riesco a partecipare, senza essermi preparato, a conversazioni su argomenti familiari, di interesse personale o riguardanti la vita quotidiana (per es. la famiglia, gli hobby, il lavoro, i viaggi e i fatti d'attualità)".

una sensibilità artistica verso l'estetica teatrale, che una sensibilità pedagogica verso i processi di acquisizione e apprendimento. Il sapersi giostrare fra queste due funzioni è un'operazione delicata, che crea le basi dell'estetica del *process drama*.

Ho superato questo senso di inferiorità ritenendo questa come un'opportunità di ricerca sul metodo e di crescita personale. Senza contare che questi metodi calzavano con la soluzione delle problematiche rilevate e sarebbe stato un errore non inserirli. L'esperienza e la capacità dell'insegnante nel decifrare il contesto deve anche trasformarsi nella possibilità di sperimentare nell'aula, applicando metodi innovativi e stimolanti in grado di coinvolgere il più possibile. In questa prospettiva, ho deciso di intraprendere questo percorso didattico per esplorarne le potenzialità e proponendomi i seguenti obiettivi:

- 1) potenziare principalmente le abilità comunicative degli alunni mediante attività di drammatizzazione, pur conducendo un corso integrativo al corso istituzionale;
- 2) favorire la socializzazione all'interno della classe e l'espressione spontanea in L2;
- 3) osservare le reazioni degli apprendenti, l'interesse e la motivazione davanti a questo nuovo approccio didattico.

Successivamente, mi sono posto il problema di come attuare i principi dei due metodi in condizioni lontane da quelli ideali, le quali però sono le condizioni con cui, nella mia esperienza, ha a che fare la maggior parte degli insegnanti. Questa è la situazione:

- partecipanti: 25 anglofoni (di cui 2 bilingui inglese/spagnolo e una ragazza che ha frequentato un liceo francese) tra i 16 e i 21 anni (con l'eccezione di un ragazzo di 24). Le motivazioni per cui imparano l'italiano sono le più disparate: lontani parenti italiani, interesse per lingue romanze, la storia dell'arte, obbligo da parte dell'istituzione in cui studiano di frequentare almeno un corso di lingue;
- spazio: un'aula non attrezzata per le attività drammatiche, ma con proiettore e lavagna magnetica;
- livello: A1 all'inizio, A2/B1 verso la fine dei due mesi di corso;
- durata: 3 incontri di 1 ora ciascuno a settimana, per 3 settimane (gli ultimi giorni della quarta settimana erano lasciati liberi per lo studio dell'esame di fine corso). Quindi 9 ore per ogni *block* per un totale di 18 ore (più il lavoro da svolgere singolarmente o in gruppo a casa, ammontare non chiaramente quantificabile).

Pezza (2011) ha evidenziato che esiste un problema relativo alla presenza incostante dei partecipanti alle attività di *process drama*, dovuta ad assenze o aggiunte ad attività iniziate:

Parlando, invece, degli elementi che possono creare problemi a un buon lavoro di *process drama*, metterei al primo posto l'introduzione di nuovi soggetti all'interno del gruppo. Questo è stato, purtroppo, uno degli aspetti negativi a cui ho dovuto far fronte molto spesso. (p. 499)

Tenendo presente che tale eventualità avrebbe potuto effettivamente mettere in difficoltà la gestione del percorso, ho evitato che il problema si presentasse concedendo agli studenti punti extra per le lezioni pomeridiane (per non intaccare eccessivamente il monte ore delle lezioni mattutine) da aggiungere al punteggio del progetto (20% del totale del voto finale). Questo sistema è stato avviato nel secondo *block*, dove le assenze avrebbero danneggiato lo svolgimento lineare del progetto. Ad ogni modo, il totale di questi punti aumenta il voto finale del 3%, pertanto questa percentuale non è in grado di innalzare il voto finale di una lettera. Insomma, una piccola motivazione aggiuntiva che però ha dato i suoi frutti in termini di costanza delle presenze. Secondo l'esperienza di Pirola (2011),

risulta, inoltre, molto utile per uno svolgimento ottimale di un *process drama* la presenza di un numero adeguato di partecipanti: l'ideale sarebbe lavorare con 10 o massimo 15 studenti. Sotto tale cifra risulterebbe difficoltoso svolgere alcune attività per le quali è necessario avere un numero minimo di partecipanti, come per esempio durante i "quadri viventi"; superata invece la soglia dei 15 studenti si potrebbero riscontrare difficoltà di coordinazione

e gestione del lavoro in un gruppo classe che risulterebbe decisamente troppo ampio e dispersivo. (p. 473)

Per quanto riguarda il numero elevato di studenti, ho cercato di gestirli dividendoli, quando possibile, in due o più gruppi di lavoro, ma non erano fissi (se si esclude il gruppo per il progetto finale), anzi venivano appositamente cambiati durante specifiche attività, per evitare che si formassero in classe coppie fisse che avrebbero inficiato il processo di socializzazione.

Per quanto riguarda lo spazio (elemento importante in entrambi i metodi), tutte le attività si sono svolte nella stessa aula dove si svolgeva il corso di italiano elementare, in cui ho solo potuto creare un po' di spazio spostando i banchi. Quando possibile, ho lavorato all'aperto (forse più coinvolgente e stimolante), utilizzando gli ampi spazi verdi del *college*.

4.1 Prima attività ispirata ai principi del process drama

Durante il primo incontro, gli studenti avevano alle spalle solo 6 ore di lingua italiana e come rompi ghiaccio, sia per vincere le loro resistenze a mettersi in gioco, sia per avvicinarli alle lezioni che sarebbero seguite successivamente, ho usato "Nuove identità", attività tratta dal libro di Anelli (2007, pp. 10-11). Lo scopo dell'attività è quello di girare per la classe facendosi reciprocamente domande, pertanto ho distribuito preventivamente agli studenti dei cartoncini colorati con su scritte le loro nuove identità: nome, cognome, età e numero di telefono e appeso alla lavagna, invece, fogli laminati con le domande più comuni al fine di presentarsi e conoscersi. Una volta ottenute tutte le informazioni dai compagni, gli studenti hanno compilato la scheda "Informazioni personali" con i dettagli mancanti. Prima di tutto ciò, come input visuale, ho proiettato un'immagine di una festa, in cui era raffigurato uno striscione con scritto "Buon compleanno, Marco!". Ho chiesto loro dove poteva svolgersi la scena (in una casa, probabilmente in Italia, ecc.); cosa stava succedendo (una festa di compleanno, per Marco, ecc.); di chi era la festa; insomma tutte domande semplici, calibrate sulle loro conoscenze. Una volta ottenuto il quadro generale, ho spiegato che anche loro erano presenti alla festa e dovevano presentarsi in italiano agli altri invitati. Ognuno ha impersonato il proprio personaggio ed è incominciata l'attività descritta sopra. Ho partecipato anch'io in prima persona per dare il buon esempio, aiutare nella pronuncia o correggere piccoli errori. La successiva variante è stata presentare un terzo invitato. Il fatto di immedesimarsi in un'altra persona, ha abbassato il filtro affettivo e di conseguenza spronato la produzione della lingua bersaglio. Nonostante l'attività fosse semplice e a comunicazione controllata, le maggior parte dei ragazzi ha sviluppato la sua nuova personalità arricchendola con dettagli non verbali (segno di grande coinvolgimento): mimiche, tono di voce, gestualità. È il caso di una ragazza che impersonava un aviatore e, presentandosi con voce baritonale, salutava gli altri con un saluto militare, portando la mano al cappello, invece della normale stretta di mano.

Successivamente ho cercato di portare avanti le attività in modo graduale, di non calcare troppo la mano e decidere la progressione anche in base alle reazioni che gli studenti potevano avere di volta in volta, per accompagnarli gradatamente in questo percorso sperimentale, evitando che non lo accettassero per il timore di perdere la faccia. Questa modalità d'azione, mi ha permesso di osare fino ad arrivare a proporre, come progetto finale, un'attività basata sul glottodrama. Visto che la classe aveva reagito in maniera positiva, ho affrontato il passo successivo. Il ruolo dell'insegnante è un elemento distintivo degli approcci in cui si usa la recitazione come strumento di apprendimento; l'insegnante partecipa infatti in prima persona interpretando un ruolo e aiuta, così, il resto dei partecipanti a vestire i panni dei nuovi personaggi. Temendo di risultare inadeguato e di non essere all'altezza, ho utilizzato un espediente: ho selezionato alcuni spezzoni di un film per coinvolgere i discenti nell'attività e al tempo stesso mantenere vivo il loro interesse. Inoltre, gli studenti avrebbero dovuto interpretare i personaggi della pellicola, quindi sarebbe stato più semplice calarsi nella parte, seguendo conseguentemente il canovaccio del film. La scelta è caduta su *Happy Family* (2010), di Gabriele Salvatores. Il soggetto nasce come spettacolo teatrale, scritto nel 2004 da Alessandro Genovesi, e proprio per questa sua sceneggiatura, che conserva molto della struttura originale, offre indubbi vantaggi per l'utilizzo a fini didattici. Inoltre, nelle scene iniziali i personaggi si presentano agli spettatori, facilitando così il processo di immedesimazione¹⁰ (anche se ho provveduto a un'attenta cernita delle scene, per evitare monologhi troppo lunghi e difficili). Da notare, inoltre, come la molteplicità dei tanti coprotagonisti sia d'aiuto

¹⁰ A titolo esplicativo, la presentazione di Vincenzo, interpretato da Fabrizio Bentivoglio, uno dei protagonisti del film *Happy Family*: <http://www.youtube.com/watch?v=2yJVK2mQNI>

per distribuire meglio i ruoli e come ogni personalità offra spunti interessanti di riflessione di cui parlare in classe.

Uno dei temi del film è la famiglia che sta cambiando: da quella tradizionale, impersonata dai Combi, a quella allargata, rappresentata dagli Agosti, passando per Ezio, scapolo e un po' mammone, in cerca di una fidanzata. Per far eseguire l'*enrollment*, vale a dire l'immedesimazione, ho diviso gli studenti in due gruppi, in due ore diverse. Ho sottoposto quindi agli studenti questo il seguente spezzone: Ezio Colanzi, protagonista del film, si trova in un letto di ospedale con la testa fasciata, probabilmente vittima di un incidente. I ruoli degli studenti sono stati estratti a caso, ma ognuno era stato approfondito in precedenza attraverso una variante del *Role on the wall*: gli aggettivi da abbinare al personaggio erano già stati preparati, per evitare troppa dispersione e guadagnare tempo. In questo modo, ogni studente è entrato nella parte più facilmente.

Nonostante il numero elevato di personaggi nella trama del film – nove - alcuni sono stati interpretati da due studenti contemporaneamente, per evitare di doverne escludere qualcuno. Per quest'attività, ho utilizzato la tecnica del *role circle*: Ezio ha perso la memoria e fa domande a tutti i personaggi per scoprire cosa sia successo e sul perché lui si trovi in ospedale. Ogni personaggio possiede delle informazioni sulla vicenda, ma queste sono slegate fra loro, pertanto gli studenti-personaggi dovranno ricostruire in maniera coerente il fatto accaduto utilizzando una frase ciascuno. Le informazioni in loro possesso non sono altro che delle immagini, a cui avrebbero dovuto ispirarsi, distribuite in maniera casuale e, allo scopo di completare l'attività, dovevano essere utilizzare tutte. Nei primi minuti io stesso ho impersonato Ezio, per cercare di trascinare gli studenti nell'immedesimazione e far comprendere appieno l'esercizio, successivamente ho lasciato il ruolo ad altri studenti.

Per cercare di dare un filo logico e continuativo all'attività, nell'incontro successivo ho inventato un personaggio da me interpretato: l'avvocato di Ezio, che pretende una testimonianza scritta dell'incidente. A questo punto, ho spiegato loro le modalità e i parametri per stendere il verbale. L'obiettivo era duplice: da una parte inserire dei compiti scritti all'interno della finzione, sempre attraverso la drammatizzazione, per contrastare l'idea errata, confermata da svariate comunicazioni personali da parte dei colleghi, che non ci si possa avvalere del drama per incrementare le abilità legate alla componente di scrittura. Dall'altra, desideravo proporre differenti interpretazioni e osservare le reazioni di chi mi stava di fronte, per capirne il grado di coinvolgimento. Successivamente, ho notato che l'autorità datami dal fatto di essere un avvocato, mi ha sicuramente aiutato nell'imporre agli studenti un verbale eseguito con determinati canoni, per esempio l'uso dei tempi imperfetto e passato prossimo, che l'insegnante con cui collaboro mi aveva chiesto di ripassare. Dunque gli studenti, grazie al coinvolgimento ottenuto, hanno assunto comportamenti diversi di riflesso alla mia interpretazione e allo scenario, evidentemente immaginato, in cui si trovavano. Infine, come descritto da Piazzoli (2012), con questa interpretazione è stato possibile cambiare registro, introdurre un linguaggio formale e minimizzare le caratteristiche che fanno parte del linguaggio (semplificato e poco formale, con un ritmo lento ed espressioni e gesti enfaticizzati) dell'insegnante.

Come ultima fase ispirata al *process drama*, ho fatto risolvere agli studenti un piccolo giallo, che viene raccontato dal solito Ezio durante una cena a cui partecipano anche tutti gli altri co-protagonisti¹¹. Come attività di riscaldamento ho utilizzato il gioco *Storie gialle, cinquanta misteri da risolvere* (Bösch, 2008), in cui il narratore legge la situazione finale di un misfatto e i giocatori devono ricostruire i particolari di ogni caso, passo per passo, facendo domande. Il narratore, uno studente messo a conoscenza della soluzione, poteva rispondere alle domande solo con un "sì", "no" o "irrilevante". In altre parole, ho dato a tutti gli studenti il ruolo del detective, ma invece dell'insegnante nel ruolo del cliente ho messo uno studente- narratore. Questa è una semplice applicazione del mantello dell'esperto.

Lo stesso processo è stato utilizzato con il film: ho fatto introdurre il caso da Ezio, ma sul più bello ho fermato la scena e ho chiesto agli studenti, sempre nei panni dei personaggi del film, di ipotizzare la fine e di fare domande a Ezio (interpretato da me). Alla fine abbiamo comprovato la conclusione della storia da loro ipotizzata, semplicemente finendo di guardare il film. L'attività ha avuto molto successo ed è stata ritenuta anche divertente dagli stessi corsisti.

4.2 Seconda attività ispirata al glottodrama

Dopo aver diviso la classe in cinque gruppi di cinque persone ciascuno, ho svelato alla classe la mia idea di progetto finale: la realizzazione di un video (uno per gruppo), di cui gli studenti avrebbero scritto il

¹¹ Per una visione completa della scena: <http://www.youtube.com/watch?v=vZh-U61gagA>

copione e in seguito recitato davanti alla telecamera. Così è stata inserita all'interno del progetto anche un'introduzione sull'impiego delle nuove tecnologie: macchine digitali e un programma di montaggio video. La preparazione è stata realizzata all'interno di circa 9 incontri pomeridiani di un'ora ciascuno. Molto del lavoro è stato però svolto, soprattutto nelle fasi finali, dagli studenti al di fuori dell'orario di lezione. Le regole da rispettare erano poche: tutti avrebbero dovuto avere una parte da recitare e il video doveva essere ispirato, in qualche maniera, a un argomento affrontato durante le lezioni del corso istituzionale, questo allo scopo di creare un legame tra le due attività.

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.

Le prime due ore sono state spese da parte degli studenti per cercare un soggetto e stendere un canovaccio. Ho raccolto le diverse ipotesi formulate oralmente; ho chiesto di apportare modifiche o ampliare il racconto, ma senza intervenire sulla trama. Si è poi proceduto alla scrittura del copione e alla sua correzione da parte mia con alcune osservazioni su alcune strutture grammaticali usate. Partendo dai copioni elaborati nella sessione precedente, i quali erano già ideati in base ai ruoli che i differenti alunni avrebbero dovuto assumere, hanno eseguito una prima prova di messa in scena, modificando e migliorando i dialoghi (spesso alcune parti sono da posporre, anticipare, o addirittura da rielaborare ed è possibile verificarlo solo con la messa in atto). Ogni modifica è stata annotata sul copione ufficiale, con anche alcune indicazioni sulla recitazione, i costumi e la scenografia (se pur minime). Prima della rappresentazione, ho preso singolarmente ogni gruppo e, per aiutare a focalizzare meglio il personaggio da interpretare, ho usato la tecnica, *role on the wall*, in cui gli studenti scrivevano un aggettivo per descrivere il carattere o lo stato emozionale di ogni personaggio su un foglietto, il quale veniva sistemato sulla lavagna con un magnete. Come ultimo passaggio gli studenti hanno provato a imparare a memoria il copione.

Durante l'ultima prova prima del ciak si sono valutate le esecuzioni e riprovate le singole battute o i dialoghi, cercando di migliorare la correttezza della pronuncia. Infine, la videoripresa della performance della versione rivista e migliorata. Il risultato sono stati cinque simpatici video. Il primo video mette in scena un gruppo di persone che si ritrovano insieme il 21 dicembre 2012, giorno delle fine del mondo secondo la famosa profezia Maya, e discutono delle loro vite e in merito alla veridicità della stessa profezia. Il secondo video, ispirato a calciopoli, mette in scena un commissario di polizia che indaga su un caso di aggressione a un giocatore di calcio. I sospettati sono un altro giocatore, il procuratore della vittima e un allenatore, tutti in combutta ai danni dello sfortunato fuoriclasse. Il terzo è ambientato in un gabinetto psicologico specializzato in terapia di coppia: la dottoressa cerca di capire cosa non funziona nella dinamica interpersonale, ponendo domande e proponendo esercizi, fino a scoprire il problema principale. Il quarto ha come protagonista un fantomatico cantante italiano, che vive ancora in famiglia e desidera rendersi utile, ma purtroppo la sua fama lo precede e gli impedisce di realizzare i suoi progetti. Per questa ragione decide di trasferirsi negli Stati Uniti d'America e dedicare la sua vita all'insegnamento dell'italiano.

L'ultimo è una parodia di un *reality show*: un Don Giovanni viziato e superficiale, attraverso un noto programma televisivo, cerca la partner ideale tra quattro ragazze, tutte con particolari talenti e personalità. Le prime ad essere deluse e a scappare di fronte al pretendente, saranno proprio quest'ultime, nonostante il loro iniziale desiderio di trovare un fidanzato. L'ultima ora è stata forse la tappa più costruttiva del percorso didattico: abbiamo visionato i video prodotti e tutti insieme abbiamo discusso di cosa avremmo potuto migliorare, sia dal punto di vista tecnico e artistico, sia dal punto di vista linguistico, e dove avrebbero dovuto impegnarsi di più. In generale gli alunni, se si considera anche al poco tempo a disposizione, hanno prodotto video all'altezza della situazione.

5. Analisi comparative e conclusioni

Nella prima parte di questo scritto ho voluto sottolineare le radici storiche dell'utilizzo del *drama* nella didattica per due ragioni: la prima è sicuramente la volontà di ristabilire una corretta visione storica,

scevera da mode e visioni che guardano sempre al mondo anglosassone come portatore di novità, e che in realtà ci segnala legami più ampi con l'emergenza di paradigmi epistemologici ora in vigore. In secondo luogo, il fatto che questo metodo sia stato già utilizzato e riscoperto più volte, significa che esso non solo gode di un certo intrinseco prestigio, ma ciò attesta anche la sua efficacia. La seconda parte è invece il frutto dell'applicazione del metodo, gestito in prima persona presso Colorado College, e i risultati ottenuti. Sicuramente, per le ragioni scritte precedentemente, si sono notati molti aspetti positivi, non ultimo interesse ed entusiasmo da parte degli studenti. Questo clima ha contagiato anche gli insegnanti come testimonia la conclusione di Righi, titolare della cattedra di Italiano a Colorado College:

Posso affermare che rispetto al corso di Italiano elementare tenuto durante l'anno accademico 2011-2012, l'utilizzo di un più completo e approfondito approccio di didattica integrata, (grazie alle attività specifiche svolte dal Dott. Sponchiado a complemento delle mie lezioni, ha prodotto un miglioramento evidente. Ciò si evince senz'altro dai risultati generali dei test settimanali, che rispetto all'anno precedente mostrano punteggi complessivamente più alti. Ma il dato più incoraggiante sta nella semplice predisposizione a elaborare frasi in italiano: molti studenti riuscivano a parlare spontaneamente anche di questioni grammaticali, dimostrando quindi di aver raggiunto una competenza a livello meta-riflessivo che non è semplice da acquisire durante un corso iniziale. Anche la pronuncia e la comprensibilità generale del linguaggio impiegato sono notevolmente migliorate rispetto all'anno precedente. Certamente si riscontrano ancora alcuni problemi a livello di coniugazione verbale e di concordanze di genere e numero, ma la costruzione della frase e l'ordine degli elementi risultava sufficientemente corretta, tale quindi da permettere uno scambio comunicativo appropriato per il livello del corso. (A. Righi, comunicazione personale, gennaio, 2013).

Ovviamente questa esperienza ha avuto momenti di *impasse* se non addirittura di sconforto, legati a problemi organizzativi, stanchezza, assenze, mancata memorizzazione del copione e alle tempistiche sicuramente troppo ridotte che a volte non collimavano coi programmi da me prestabiliti. Ad ogni modo, per capire se i risultati fossero concreti, ho utilizzato come controllo negativo (ovvero dei soggetti paragonabili, che non erano stati sottoposti alla metodologia *process drama* e *glottodrama*), la classe dell'anno precedente e i suoi voti finali.

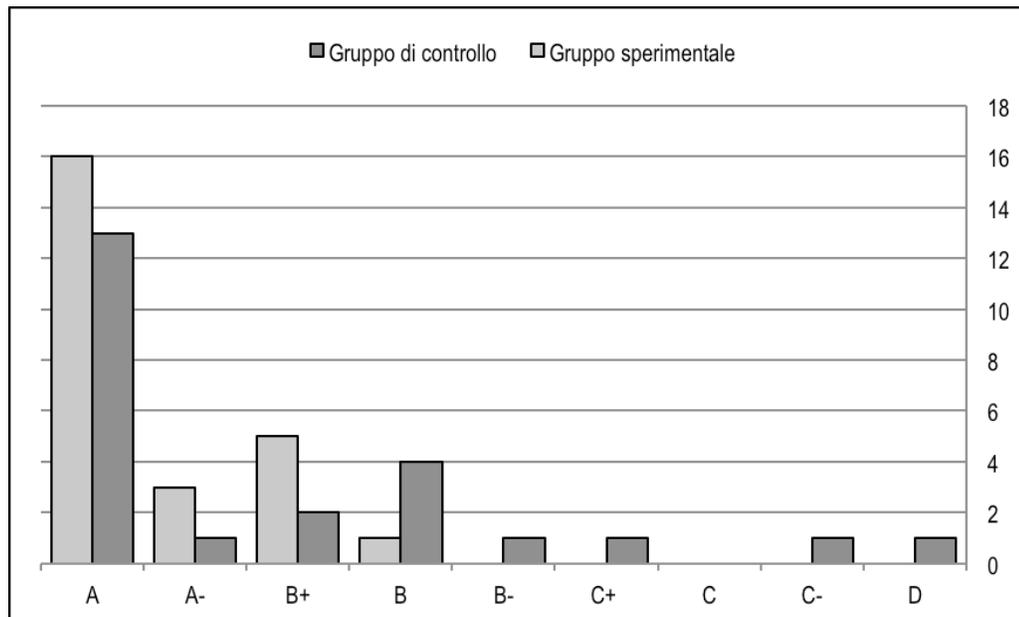


Figura 3. Confronto gruppo *process drama*/glottodrama vs. gruppo di controllo.

In Figura 3 sono presentati i voti finali, da A a D. Tali voti sono il risultato della somma dei punteggi dei vari esami e test, della stessa tipologia per le due classi, fatti durante l'arco dei due *block*. Il gruppo sottoposto alla metodologia *process drama* e glottodrama è composto da 25 partecipanti, mentre il gruppo di controllo da 24. Il gruppo precedente era formato da ventiquattro studenti, di cui un ispanofono, con parametri (età, preparazione scolastica, motivazione) e situazione paragonabili. In particolare, tra il primo e il secondo gruppo non ci sono state variazioni in termini di docente di ruolo, libro, programma, verifiche, *Block Plan*; è evidente, dunque che l'unica variazione consiste nell'attività di *process drama*/glottodrama.

Il risultato è visibile nell'istogramma riportato nella Figura 3: nel gruppo di controllo i voti coprono un'area più ampia, vanno dall'insufficienza, "D", fino al voto massimo "A". Si osservano quindi quasi tutte le sfumature possibili. Nel gruppo sottoposto al *process drama* e lottodrama i voti si concentrano nella parte destra del grafico, tra la "B" e la "A". L'effetto appare positivo e sembra aver eliminato completamente i voti più bassi, con uno spostamento generale dei voti verso l'alto. Il grafico ci mostra come a beneficiare di questa tecnica siano probabilmente tutti gli studenti (ma oltre il voto "A" non è possibile registrare i miglioramenti), ma soprattutto quelli che nel gruppo di controllo coprivano la fascia di voti bassi. In altre parole, con questo approccio si è riusciti a comunicare e a trasmettere il contenuto delle lezioni anche agli studenti che di solito hanno qualche difficoltà. 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. Il libro di testo usato a lezione, *Sentieri. Attraverso l'Italia Contemporanea* (Cozzarelli, 2011), non soddisfaceva a pieno le necessità di apprendimento. Infatti, nonostante gli sforzi dell'autrice di introdurre dei video e una grafica attraente, che semplifica la consultazione delle varie parti di cui è composto il volume, questo libro di testo è impostato principalmente sul metodo grammatico-traduttivo: "It emphasizes frequently used vocabulary, and it presents grammar as a tool for effective communication" (p. IAE-5). Inoltre, il testo resta pesantemente ancorato al metalinguaggio, rivelandosi adatto per studenti che hanno allenato prevalentemente l'intelligenza logico-matematica e linguistica (Gardner, 1983). Ritengo sia proprio questo il punto di forza di questo metodo che si adatta a tutti gli otto tipi d'intelligenza e interagisce attraverso i tre canali sensoriali: auditivo, visivo e cinestetico.

Un altro aspetto su cui porre l'accento è l'impatto positivo che l'idea di realizzare un progetto ha sugli studenti. L'impulso è duplice: la prospettiva di impegnarsi per un obiettivo tangibile e vicino (concetto già ampiamente compreso dai Gesuiti), ovvero la realizzazione del filmato, moltiplica gli sforzi degli studenti e quindi il loro risultato. Inoltre l'instaurarsi di un'interessante dinamica corale ha incoraggiato l'esito favorevole: il gruppo fa emergere il sentimento di uno scopo comune, stimola una maggiore responsabilizzazione, interdipendenza fra i componenti. Il fallimento del singolo equivale al fallimento di tutti; questo determina di conseguenza un circolo virtuoso in cui ogni membro cerca di svolgere il proprio compito al meglio e sostiene gli sforzi degli altri. Si individuano e valorizzano le attitudini e le qualità dei singoli, favorendo comportamenti creativi, reciproca appartenenza e un maggiore accumulo di esperienze e conoscenze. Nel caso specifico anche la situazione di competizione e lo spirito di squadra hanno giocato un ruolo positivo: ovviamente ogni gruppo desiderava realizzare il prodotto migliore e questo ha aumentato l'impegno e di conseguenza l'apprendimento. Infine, è importante enfatizzare anche l'aspetto ludico dell'attività proposta, nella quale i partecipanti associano lo studio dell'italiano a qualcosa di divertente e allo stesso tempo hanno modo di imparare. Questo è particolarmente utile per costruire quel rapporto simpatetico tra i discenti e l'insegnante, fondamentale per motivarli anche nelle classi successive.

A mia conoscenza, tutti gli studi di confronto fatti sinora¹², sono basati su apprendenti volontari, i quali quindi erano altamente motivati nei confronti della lingua straniera e avevano (o pensavano di avere) una propensione per il metodo. Nessuna sorpresa dunque che il risultato sia stato positivo. Al contrario, questo studio mostra il confronto tra due gruppi paragonabili, classe di controllo e classe sottoposta a *process drama* e glottodrama, sia per tipologia di gruppo (età, formazione scolastica, L1), sia per motivazione all'apprendimento della lingua straniera, ristabilendo così una più corretta visione nel paragone fra i dati del gruppo sperimentale e quello di controllo.

¹² Si veda per esempio questo caso di studio svolto in Francia, utilizzando il glottodrama, presso l'Università Paris 1 e descritto in Jacoponi (2008): "Le iscrizioni sono state libere e su domanda del discente" (p. 58). Altri esempi, prendendo in considerazione il *process drama*, si possono osservare in Pirola (2011), esperienza svolta in Spagna, a Valencia, presso il Centro Giacomo Leopardi, e infine in Piazzoli (2011), svolto in Italia presso l'Università degli Studi di Milano nel giugno 2010.

Il timore iniziale era di non essere in grado di gestire il nuovo ruolo di insegnante-attore che dovevo sostenere (una novità per me, in quanto nella mia formazione non rientra una preparazione attoriale). Questa difficoltà l'ho riscontrata in particolar modo nell'attività ispirata al *process drama*, in cui bisognava essere coinvolti in prima persona e trascinare nell'immedesimazione e recitazione i presenti. L'utilizzo di un film, la pellicola di Salvatore *Happy Family*, ha risolto in parte il problema ed è risultato un ottimo mezzo per l'attività successiva in cui i partecipanti hanno realizzato dei cortometraggi. Questa seconda attività è stata sicuramente la più riuscita dal punto di vista didattico e il mio ruolo si è ridotto, dando spazio alla creatività e voglia di fare della classe. Questo non significa che il lavoro da svolgere da parte mia fosse diminuito, ma era subordinato al lavoro degli studenti (correggere il copione, i sottotitoli, leggere il testo, aiutare la corretta pronuncia), che diventavano i protagonisti del proprio apprendimento.

Tra le questioni che mi ero proposto di indagare c'era quella di osservare le reazioni degli apprendenti, l'interesse e la motivazione davanti a questo nuovo approccio didattico. Pensavo, a torto, che molti partecipanti si sarebbero sentiti imbarazzati, avrebbero avuto paura di esporsi, di fare insomma una brutta figura. Complice il fatto che l'istituzione presso cui lavoro è un *liberal arts college*, molti studenti avevano già avuto contatti con la drammaturgia o semplicemente con l'utilizzo della telecamera e programmi per video editing, la maggior parte era a proprio agio e il mio dubbio si è presto rivelato infondato.

In conclusione, questa esperienza non vuole contrapporre diversi metodi per eleggere il migliore, ma integra un percorso classico universitario con il *drama*, nella convinzione che l'insegnamento di una lingua straniera passi attraverso un programma strutturato, che sappia appropriarsi del meglio di attività e metodi differenti, coinvolgendo i discenti in un'esperienza totalizzante, nella quale ognuno possa esprimersi al meglio, circostanza resa possibile dall'introduzione del *drama*. Grazie alla varietà di attività che quest'ultimo propone e all'interessamento che suscita, si ottiene un apprendimento più immediato e duraturo, favorendo non solo una vera acquisizione della lingua ma anche un coinvolgimento del discente, rendendolo non uno spettatore passivo, ma un protagonista dinamico, in grado di sviluppare nuovi processi d'apprendimento messi in movimento da una piccola mediazione del docente.

Riferimenti bibliografici

- Anelli, Angela (2007). *Tante idee ... per (far) apprendere l'italiano: Livello principianti/ pre-intermedio (QCER: A1-B1)*. Roma, Italia: Bonacci.
- Asher, James J. (1997). *Learning another language through action: The complete teachers's guidebook*. Los Gatos, California: Sky Oaks Production.
- Asher, James (2009). *Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook (7th edition)*. Los Gatos, California: Sky Oaks Productions.
- Austin, John L. (1975). *How to do things with words*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Bucciarelli, Stefania, Drago, Carolina, Masella, Maurizio, Nofri, Carlo, Squarcione, Maria (2009). *Il metodo Glottodrama: risorse e strumenti*. Roma, Italia: Edizioni Novacultur.
- Bösch, Holger, & Skopnik, Bernhard (2008). *Storie gialle: 50 misteri da risolvere*. Milano, Italia: Salani.
- Cappelluti, Domenico (2011). *La tragedia gesuitica tra retorica e pedagogia. L'esempio Di Leonardo Cinnamo al collegio dei nobili di Napoli* (Tesi di dottorato non pubblicata). Università degli studi di Salerno, Salerno.
- Chomsky, Noam (1957). *Syntactic structures*. L'Aia, Olanda: Mouton.
- Commissione delle Comunità Europea (2011). *Piano d'azione sull'apprendimento delle lingue e sulla diversità linguistica*. Consultato all'url:
<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A52003DC0449>
- Consiglio d'Europa. (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: Apprendimento insegnamento valutazione*. Firenze, Italia: La Nuova Italia.
- Cozzarelli, Julia (2011). *Sentieri. Attraverso l'italia contemporanea*. Boston, Massachusetts: Vista Higher Learning.

- Curran, Charles Arthur (1976). *Counseling-learning in second languages*. Apple River, Illinois: Apple River Press.
- D'Amante, Maria Francesca (2013). *Teatro educativo dei primi gesuiti: dalla retorica alla drammatizzazione. Educazione. Giornale di pedagogia critica*, II(2), pp. 55-74. Roma, Italia: Editoriale Anicia,
- Debyser, Francis (1973). La mort du manuel et le declin de l'illusion methodologique (The Death of the Manual and the Decline of Methodological Illusion). *Francais Dans Le Monde*, 30(100), 63-68.
- Di Pellegrino, Giuseppe, Fadiga, Luciano, Fogassi, Leonardo, Gallese, Vittorio, & Rizzolatti, Giacomo (1992). Understanding motor events: a neurophysiological study. *Experimental Brain Research*, 91(1), 176-180.
- Faggiano, Sara (2010). Lingua e teatro: l'italiano, un dramma?. *Italiano LinguaDue*, 2(2), 300-320.
- Gardner, Howard (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, New York: Basic Books.
- Gattegno, Caleb (1972). *Teaching foreign languages in schools: The silent way*. New York, New York: Educational Solutions.
- Heathcote, Dorothy, & Bolton, Gavin M. (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Hockett, Charles F. (1968). *The State of the Art*. L'Aia, Olanda: Mouton de Gruyter.
- Jacoponi, Tiziana (2008). Glottodrama in progress. *Atti del Convegno Teatro e Didattica delle Lingue Moderne. Culturiana*, 3/4, 58-60.
- Kao, Shin-Mei, & O'Neill, Cecily (1998). *Words into worlds: Learning a second language through process drama*. Londra, Regno Unito: JAI Press Ltd.
- Krashen, Stephen D., & Terrell, Tracy D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford, Oxfordshire: Pergamon Press.
- Larsen Freeman, Diane (1998) Expanded roles of learners and teachers in learner-centered instruction. In Willy A. Renandya, & George M. Jacobs (1998). *Learners and language learning* (pp. 207-226). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Lozanov, Georgi (1978). *Suggestology and outlines of suggestopedy*. New York, New York: Gordon and Breach.
- Luise, Maria Cecilia (s. d.). *Approcci e metodi della glottodidattica*. Laboratorio Itals. Consultato all'url: <http://www.itals.it/alias/approcci-e-metodi-della-glottodidattica>
- Magnani, Mirco (2002). Il teatro nella glottodidattica: un'esperienza tra teoria e prassi, *Linguae & - Rivista di lingue e culture moderne* 2, 49-65.
- Mirti, Francesca (2015). Baracca e burattini: ripensare gli eventi culturali nei campus nordamericani. *Italiano a stranieri*, 18, 19-23
- Moss, Jean Dietz, & Wallace, William A. (2003). *Rhetoric & dialectic in the time of Galileo*. Washington, District of Columbia: Catholic University of America Press.
- Neelands, Jonothan and Goode, Tony (2000). *Structuring drama work: A handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge, Regno Unito: Cambridge University Press.
- Nofri, Carlo (2008). Teatro e glottodidattica: dalle improvvisazioni ludiche alle formulazioni metodologiche, *Culturiana*, 3/4, 41-46.
- Nofri, Carlo (2009). *Guida al metodo Glottodrama*. Roma, Italia: Edizioni Novacultur.
- O'Toole, John, & Haseman, Brad (2002). *Come a teatro*. (C. Facchinelli e T. Lewicki, Trad.) Milano, Italia: Ghisetti e Corvi editore. (versione originale pubblicata nel 1988).
- Pezza, Alessandra (2011). Imparare in ruolo: un'esperienza di process drama per l'insegnamento dell'italiano agli studenti del progetto Stranimedia. *Italiano LinguaDue*, 3(1), 484-509.
- Piazzoli, Erika (2008). Metodologia process drama e competenza interculturale. *Culturiana*, 3, 69-73.
- Piazzoli, Erika (2011). Didattica process drama: principi di base, estetica e coinvolgimento. *Italiano LinguaDue*, 3(1), 439-462.
- Piazzoli, Erika (2012). Film and drama aesthetics for additional language teaching. In Joe. Winston (Ed.), *Second language learning through drama* (pp. 134-148). Londra, New York: Routledge.

- Pirola, Chiara (2011). Process Drama e l'affascinante ruolo dell'insegnante: come insegnare una lingua facendo teatro. *Italiano LinguaDue*, 3(1), 463-483.
- Ramachandran, Vilayanur S. (2000). Mirror neurons and imitation learning as the driving force behind 'the great leap forward' in human evolution. Consultato all'url: [http://www.edge.org/ Edge](http://www.edge.org/Edge).
- Ratio atque Institutio studiorum Societatis Jesu*. (1606). Roma: Collegio Rom. societ.
- Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu [Ordinamento degli studi della Compagnia di Gesù]* (2002). (A. Bianchi, Trad.) Milano, Italia: Biblioteca Universale Rizzoli.
- Rizzardi, Maria Cecilia, & Barsi, Monica (2007). *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera, ristampa*. Milano, Italia: LED.
- Samimy, Keiko K., & Rardin, Jennybelle P. (1994). Adult language learners' affective reactions to community language learning: A descriptive study. *Foreign Language Annals*, 27(3), 379- 390.
- Savignon, Sandra J. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice: texts and contexts in second language learning*. Reading, Massachussets: Addison-Wesley.
- Sayers, Ruth (2011). The implication of introducing Heathcote's Mantle of the Expert approach as a community of practice and cross curricular learning tool in a primary school. *English in Education*, 45(1), 20-35.
- Sirignano, Fabrizio M. (2009). Il teatro dei Gesuiti. Un esperimento di educazione del cittadino tra il 1500 e il 1600 in Europa. *Annali Rivista di Ateneo*, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli, 1, 223-231.
- Slade, Peter (1954). *Child drama*. Londra, Regno Unito: University of London Press.
- Slade, Peter (1995). *Child play: Its importance for human development*. Londra, Regno Unito: J. Kingsley Publishers.
- Stinson, Madonna (2008). Process drama and teaching English to speakers of other languages. In Michael Anderson, John Hughes and Jacqueline Manuel (Eds.), *Drama and English teaching: Imagination, action and engagement* (pp. 193–212). Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Théoret, Hugo, & Pascual-Leone, Alvaro (2002). Language acquisition: Do as you hear. *Current Biology*, 12, R736–R737.
- Wagner, Betty Jane (1976). *Dorothy Heathcote: drama as a learning medium*. Washington, District of Columbia: National Education Association.
- Widdowson, Henry G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford, Regno Unito: Oxford University Press.

Dario Sponchiado, Colorado College
Dario.Sponchiado@ColoradoCollege.edu

- IT** Dario Sponchiado, dopo aver conseguito il master PROMOITALS dell'Università degli Studi di Milano, ha insegnato in Italia, Francia e Germania. Attualmente si trova in Colorado (Stati Uniti), presso Colorado College, dove insegna come Visiting Lecturer impiegando il drama in glottodidattica, sua passione e area di interesse.
- EN** After obtaining a Master's degree in PROMOITALS (the promotion and teaching of Italian language and culture to foreigners) from the Università degli Studi di Milano, Dario Sponchiado taught in Italy, France, and Germany. He currently resides in Colorado, USA, serving as a Visiting Lecturer at Colorado College, where he incorporates drama in language teaching—his passion and research interest.
- ES** Dario Sponchiado, después de haber obtenido su máster PROMOITALS de la Università degli Studi di Milano, ha trabajado como docente en Italia, Francia y Alemania. Actualmente se encuentra en Colorado (EE. UU.) donde trabaja como Visiting Lecturer en Colorado College, impartiendo cursos sobre el drama en la enseñanza de la lengua, su pasión y campo de interés.