

# Didattica teatrale e acquisizione linguistica: un'analisi metodologica

Diana Peppoloni

Università degli Studi Roma Tre, Italia

**Abstract** The present study, conducted in a secondary school in Perugia (Italy), aimed to verify the benefits of the theatrical teaching methodology on the acquisition of a foreign language, in this case Spanish. The project, funded with the Three-year Plan of the Arts, took place for 20 hours over a school term, involving 23 students in the theatrical teaching group and 30 learners in the control group. The paper describes thoroughly the original experimental protocol in all its different phases, in order to encode it and make it replicable. It also provides the results obtained, measured quantitatively and statistically through the administration of a language pre-test, at the beginning of the project, and a final post-test.

**Keywords** Multimodality. Language acquisition. Personalisation.

**Sommario** 1 Introduzione. – 2 La dimensione multimodale della didattica teatrale. – 3 Motivazione e relazione con l'altro nella pratica teatrale. – 4 La didattica teatrale nel corso di lingua: lo sfondo teorico. – 5 Metodologia della ricerca e raccolta dei dati. – 6 Discussione dei risultati e conclusioni.



## Peer review

Submitted 2019-10-28  
Accepted 2021-03-31  
Published 2021-07-23

## Open access

© 2021 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



**Citation** Peppoloni, D. (2021). "Didattica teatrale e acquisizione linguistica: un'analisi metodologica". *EL.LE*, 10(2), 167-192.

**DOI** 10.30687/ELLE/2280-6792/2021/02/001

## 1 Introduzione

La didattica teatrale si configura come uno spazio multimodale e personalizzato per l'attivazione e la promozione dei meccanismi legati all'acquisizione di una lingua straniera, includendo anche le componenti culturali correlate alla lingua in apprendimento, e aspira a divenire una metodologia didattica codificata all'interno del curriculum scolastico. In virtù delle sue potenzialità e della sua capacità di azione, tale metodologia rivendica un posto centrale nel percorso di apprendimento linguistico, invece del carattere marginale o laboratoriale che spesso le viene attribuito (Bolton 1984). In parte questo studio è un tentativo di concretizzare e formalizzare queste aspirazioni, analizzando i risultati dell'applicazione della didattica teatrale per l'apprendimento dello spagnolo come Lingua Straniera (da qui LS) derivanti da un'esperienza di ricerca condotta nel Liceo Linguistico 'A. Pieralli' di Perugia con due classi seconde.<sup>1</sup>

Nelle sue molteplici applicazioni, la didattica teatrale sembra essere ciò che Heathcote (2000) chiama un «antico mutaforma», in grado di adattarsi e trasformarsi per attivare le diverse modalità acquisizionali degli apprendenti, coinvolgendoli in prima persona, attivando al contempo tanto i meccanismi legati all'improvvisazione, quanto altri di stampo più processuale.

Una delle strategie con cui la didattica teatrale influenza il percorso di acquisizione di una LS è incoraggiando gli studenti a sperimentare il proprio livello di competenza linguistico-comunicativa in sicurezza, sfruttando la possibilità di calarsi in identità alternative, e quindi immaginandosi e proponendosi al resto del gruppo classe e al docente, in una veste altra da sé. Questa diversificazione della propria identità quotidiana, contribuisce ad ampliare la percezione che gli apprendenti hanno del proprio io e ad accrescerne lo status percepito in classe, incoraggiandoli così a trovare una propria voce per esprimersi nella LS oggetto di studio (Winston 2004). I ruoli che interpretano assurgono alla stessa funzione liberatrice di una maschera, consentendo loro di sentirsi abbastanza sicuri da correre dei rischi nella lingua target, laddove altrimenti si sentirebbero troppo esposti per tentare.

Tale metodologia può anche aprire quello che può essere definito come uno 'spazio affettivo', uno spazio cognitivo in cui gli studenti si impegnano emotivamente, sfruttando la tensione e l'entusiasmo che derivano dalla scoperta di una storia che prende man mano forma,

---

**1** Si ringrazia per l'ospitalità e il supporto al progetto la Dirigente Scolastica del Liceo Statale 'A. Pieralli' di Perugia, la prof.ssa Simona Zoncheddu, la prof.ssa Ancilla Antonini Presidente del gruppo ANILS Umbria e docente di lingua spagnola nel suddetto Istituto, e infine gli studenti coinvolti nel progetto, che hanno contribuito in modo determinante e con entusiasmo alla sua realizzazione.

attraverso il lavoro in classe sul copione. Questo livello di coinvolgimento è molto lontano dai giochi di ruolo ripetitivi che spesso trovano spazio nella classe di lingua, in cui, ad esempio, un apprendente si finge un cameriere e un altro fa un'ordinazione in qualità di cliente. Tali semplici esercizi hanno sicuramente una loro valenza, ma sono del tutto asettici nei loro obiettivi e nelle loro modalità di esecuzione, e quindi corrono il rischio di risultare ripetitivi, prevedibili e noiosi.

Se il docente riesce a far sentire gli studenti emotivamente coinvolti nell'uso della lingua in apprendimento, ancora una volta, sarà molto più probabile che questi si sforzino di provare a utilizzarla, motivati a scavare nelle risorse linguistiche che già possiedono, per comunicare attivamente ed efficacemente attraverso di essa.

I processi comunicativi generati dalla didattica teatrale, se ben pianificati, possono infondere la sensazione di autenticità negli apprendenti coinvolti, poiché forniscono effettivi contesti d'uso di una lingua dinamica e reale.

Il concetto di 'compito autentico' e 'apprendimento autentico' non sono nuovi nelle classi di lingua. Tra gli esempi più classici e più sfruttati dai docenti menzioniamo quello della cucina, in cui si chiede agli apprendenti di seguire una ricetta e le istruzioni date nella lingua target. Altri compiti autentici possono consistere nello spingere gli apprendenti a utilizzare consapevolmente diversi registri linguistici; per cui si distinguerà, ad esempio, tra l'impostazione più formale di un'intervista, e quella più informale di una chiacchierata con gli amici o con i compagni di classe, ponendo l'attenzione su alcuni usi specialistici della lingua, quale ad esempio quello che si fa all'interno di uno spot pubblicitario o di un manuale tecnico.

Nella didattica teatrale questa autenticità è immaginata all'interno del testo-copione su cui si lavora, per cui la possibile gamma dei compiti comunicativi da svolgere è ampia e ampliabile, ma deve essere sempre discussa con gli apprendenti e inclusa volontariamente da questi ultimi. Il teatro in classe è una prassi didattica unica per il suo uso creativo e simbolico dello spazio, del tempo e della presenza umana. Nel dramma il tempo può essere alterato, lo spazio può essere cambiato e le identità possono essere spostate. Per mezzo di convenzioni drammatiche, si può creare un contesto immaginario in cui la classe e l'insegnante possono mettere da parte il proprio scetticismo «per far finta, come gruppo, di essere altre persone, in un altro posto, in un altro momento» (Neelands 1984, 46).<sup>2</sup> La trasformazione di spazio, tempo e identità consente agli apprendenti di «provare e sperimentare nuove idee, concetti, valori, ruoli e linguaggio in azione» (Neelands 1984, 6).

---

**2** Si fa presente che tutte le traduzioni contenute in questo contributo sono state prodotte a cura dell'Autrice.

Inoltre, gli stessi attori del processo didattico, calandosi nei panni di altri individui immaginari, possono prendere decisioni all'interno di un mondo drammatico che non viene percepito come minaccioso o giudicante, privo dello spauracchio delle reprimende del docente di lingua, che nella prassi scolastica tradizionale, invece, viene percepito come colui che organizza, monitora e spesso sanziona gli spazi comunicativi. La partecipazione alle attività teatrali può pertanto risultare molto motivante e aiutare gli apprendenti a sviluppare le proprie risorse personali, come la fiducia in sé stessi, l'autostima, le abilità di interazione sociale e di comunicazione, la resilienza emotiva, l'empatia, l'espressività fisica e la gestualità culturalmente determinate nella lingua in apprendimento, la capacità di instaurare processi collaborativi e cooperativi con il resto del gruppo classe (Pascoe et al. 2004).

## **2 La dimensione multimodale della didattica teatrale**

Molti dei vantaggi derivanti dalla didattica teatrale interessano alcuni fattori chiave, che sostengono e migliorano in maniera determinante i processi di acquisizione di una LS. Uno dei principali benefici che la didattica teatrale può apportare nella classe di lingua è il riconoscimento della centralità del corpo nel processo acquisizionale.

Troppo spesso nella classe di lingua viene adottato il principio cartesiano che vede nel cervello e nel corpo due entità distinte, la cui azione non si interseca. Difatti, se il cervello è il sito per eccellenza dell'apprendimento, della conoscenza e dei processi cognitivi ad essi sottostanti, il corpo viene considerato come una sorta di mero contenitore. Il teatro, d'altra parte, mira a canalizzare e liberare le energie e le potenzialità del corpo attraverso attività ludiche e fisiche, il che si rivela di primaria importanza nell'apprendimento di una LS. Tale coinvolgimento del corpo nel processo acquisizionale, infatti, mette in primo piano il potenziale comunicativo della lingua oggetto di studio, attraverso l'importanza data all'uso della gestualità e quindi alla comunicazione non-verbale. Gestì, espressioni facciali, linguaggio del corpo e molti altri di questi aspetti dell'interazione sono sistemi significativi che contribuiscono a dare un senso agli atti comunicativi, supportando l'uso delle parole e di alcune espressioni linguistiche e, in alcuni casi, come per i gesti simbolici, sostituendosi completamente ad esse. Molti gesti ed espressioni facciali sono interculturali e facili da usare e riconoscere; ma altri, al contrario, sono culturalmente determinati e necessitano di esposizione e pratica per poter essere correttamente acquisiti e utilizzati. Essi non servono solo per incarnare la relazione degli studenti con la lingua obiettivo, ma anche per comunicare efficacemente con le persone che abitualmente la usano, ovvero i parlanti nativi.

Utilizzando il corpo in questo modo, la didattica teatrale si configura appunto come una metodologia multimodale, che combina linguaggi visivi, uditivi, verbali e cinestetici, offrendo agli studenti «diversi punti di accesso al lavoro e diversi modi per essere coinvolti» (Nicholson 2000, 179). La sollecitazione contestuale di diversi canali sensoriali, insieme alla capacità di assecondare contemporaneamente molteplici stili di apprendimento, consentono agli studenti di fissare l'esperienza di studio e pratica della lingua straniera più saldamente nelle loro menti (Kormos, Smith 2012; Nijakowska 2010). Ad esempio, quegli studenti che rispondono in particolare allo stimolo cinestesico, trarranno beneficio dalle attività teatrali perché devono toccare, muoversi nello spazio e manipolare oggetti. Quindi, mimare e recitare potrebbe attrarli e motivarli a prendere parte. Ancora, coloro che invece preferiscono confrontarsi con stimoli visuo-verbali troveranno nella stesura e nella lettura del copione un punto di forza su cui far leva.

La ricerca neuroscientifica ha dimostrato che la pratica teatrale favorisce in tal senso l'acquisizione linguistica; studi con tecniche di *neuroimaging* (Hauk et al. 2004; Tettamanti et al. 2005), nonché ricerche sul ruolo dei neuroni specchio nel percorso evolutivo dello sviluppo del linguaggio verbale (Rizzolatti, Arbib 1998; Fogassi, Ferrari 2007; Rizzolatti, Sinigaglia 2006), suggeriscono l'esistenza di un dispositivo olistico per l'acquisizione linguistica (*Holistic Language Acquisition Device*). Pertanto, le tecniche di insegnamento-apprendimento di una lingua dovrebbero alternare ad attività di tipo verbale, altre che vedono coinvolti i movimenti del corpo, le posture, le espressioni facciali e le emozioni nel processo comunicativo. Sulla scorta di questi assunti, si ritiene che la didattica teatrale costituisca un'opportunità perfetta per attuare questa integrazione multimodale nel percorso di acquisizione di una LS, nel nostro caso lo spagnolo, in ambito scolastico. La pratica teatrale stimola difatti una codifica linguistica profonda (*Deep Encoding*), attraverso l'uso dei gesti, la sollecitazione di emozioni e la gestione dei registri linguistici in diverse situazioni comunicative pseudo-reali (Quinn Allen 1995; Craik, Tulving 1975; Macedonia, Knösche 2011; Wig et al. 2004). Tali informazioni gestuali, emotive e contestuali possono rafforzare la rappresentazione senso-motoria di una parola o di una frase, aumentando la persistenza delle strutture linguistiche nella mente dell'apprendente e facilitando l'accesso alle stesse e quindi il loro recupero. I codici profondi e complessi sono meglio conservati e gestiti dal cervello umano rispetto a quelli superficiali, vale a dire, ad esempio, alle sole informazioni verbali isolate dal resto delle componenti che costituiscono lo scambio comunicativo.

Nonostante l'evidente apporto della componente non-verbale al processo di acquisizione di una LS, spesso i docenti sembrano sottostimare questo aspetto nel corso di lingua; una possibile ragione per questo tipo di orientamento potrebbe essere che i comportamen-

ti non-verbali non sembrano generatori immediati di output linguistici. Tuttavia, ciò che gli insegnanti rischiano di perdere di vista è il beneficio più ampio che le attività fisiche possono apportare ai processi psico-cognitivi dei loro apprendenti. Donoghue e Kunkle (1979) spiegano come la pratica attiva, quale l'esecuzione di comandi nella lingua target, favorisca l'apprendimento linguistico in due modi. Innanzitutto, migliora la comprensione in fase di ascolto, attivando contestualmente i sistemi semantici interni e quelli psicomotori. Ciò migliora il recupero di suoni ed espressioni propri della lingua target. In secondo luogo, aiuta a creare un clima disteso e partecipativo in classe. Culham (2002) attesta anche che l'integrazione del movimento nelle esperienze di apprendimento degli studenti possa facilitare il richiamo di una nuova parola, di un concetto o di una sequenza di informazioni di recente acquisizione.

La fisicità correlata all'esperienza teatrale si rivolge a quegli studenti il cui bisogno di essere fisicamente attivi solitamente viene trascurato nella classe di lingua e, inoltre, offre loro l'opportunità di essere pienamente consapevoli degli elementi non verbali della lingua oggetto di studio. Attraverso la drammatizzazione di un testo, come sostiene Rastelli (2006, 82), «diamo vita alle parole scritte sulla pagina e aiutiamo gli studenti a prendere coscienza delle caratteristiche linguistiche, paralinguistiche ed extralinguistiche della lingua». Il teatro, per citare Evans (1984, 49), «ha la capacità di sintonizzare l'orecchio sulle sfumature del significato incoraggiando gli alunni a guardare oltre il valore nominale delle parole». Nelle attività teatrali, gli studenti, sia come individui che in quanto gruppo, creano un'immagine cristallizzata della lingua, usando il proprio corpo per catturare concretamente un momento nel tempo, per rappresentare un'immagine o dare forma a un'idea astratta. È un processo altamente controllato, che permette di sospendere il tempo, offrendo ai partecipanti «una pausa per guardare, riflettere e indagare il comportamento umano» (Winston, Tandy 2009, 34). L'interpretazione libera del linguaggio del corpo, che congela i frame linguistici, può incoraggiare gli studenti sia ad esprimere (in quanto esecutori) sia a decodificare (in quanto osservatori) i diversi modi in cui il significato semantico può essere veicolato attraverso sottili cambiamenti nei segnali non verbali e paraverbali. A differenza dei noiosi dialoghi proposti abitualmente in molti manuali di lingua, che normalmente vengono letti dagli studenti con voci monotone e opache, i dialoghi derivati da testi drammatici e incorporati in vere e proprie storie hanno maggiori possibilità di toccare le emozioni degli studenti, migliorandone così l'interpretazione vocale. In questo modo, il dramma si fa metodologia didattica, particolarmente adatta ad aiutare gli studenti a «parlare con più fiducia, con una migliore articolazione e risonanza (qualità e volume)» e imparare a usare la voce per «trasmettere emozioni diverse (inflessione, tono-intonazione e intonazione)»

(Almond 2005, 64). Inoltre, Almond suggerisce che gli studenti siano spinti a praticare gli aspetti più diversi della comunicazione attraverso il teatro, come «gesto e gesticolazione, espressione facciale, contatto visivo e movimento degli occhi, postura e movimento, prosodia» (2005, 11), elementi questi che possono aiutarli a diventare comunicatori migliori nella loro lingua materna e nelle altre lingue oggetto di studio.

Oltre a rafforzare il legame tra gesto e lingua, la pratica teatrale rappresenta anche un'esperienza emotiva significativa per gli apprendenti, che consente loro di abbassare il filtro affettivo e aumentare l'autostima in un contesto cooperativo, favorendo così l'acquisizione linguistica. Le emozioni sono fondamentali nell'apprendimento di una lingua seconda, poiché influenzano la motivazione e il coinvolgimento degli apprendenti, consentendo loro di codificare le conoscenze esplicite in modo persistente e accessibile (Sisti 2001). Il teatro, come forma di comunicazione dialogica pseudo-reale, porta gli studenti a sperimentare l'uso della lingua senza la paura di un vero confronto, suscitando in tal modo potenti sentimenti catartici.

### **3 Motivazione e relazione con l'altro nella pratica teatrale**

Un ulteriore punto di forza del ricorso alla pratica teatrale all'interno del corso di lingua è la sua natura intrinsecamente sociale e relazionale. Interpretando una storia e dei ruoli, gli studenti sono disposti a lavorare insieme, a guardarsi e ascoltarsi l'un l'altro, a proporre le proprie idee, a modellare il materiale e a presentarlo in gruppi. Questo è forse il fulcro della didattica teatrale. Lo spirito che caratterizza questo tipo di metodologia è quello dell'*ensemble*, in cui tutti devono supportarsi reciprocamente a beneficio dell'intero gruppo. Una simile atmosfera non può che far leva sulla fiducia e sulla cooperazione, caratteristiche queste che favoriscono la partecipazione attiva degli apprendenti, e li incoraggiano a trovare la propria voce, a perdere le inibizioni, a contribuire al lavoro in classe. Il teatro è uno spazio immaginario costruito collettivamente, che richiede un clima lavorativo positivo e supportante. Gli apprendenti devono prendere parte alle discussioni di gruppo e, di conseguenza, possono imparare a fornire e ottenere supporto dai loro compagni. Tuttavia, i docenti di lingua lamentano spesso un certo grado di difficoltà nell'indurre gli studenti a rispondere e intervenire in classe. Ma cosa fa sentire gli studenti inibiti quando si parla in classe? Winston (2012) suggerisce che la ritrosia degli apprendenti dipenda strettamente dall'azione dei docenti, che assegnano compiti poco motivanti e significativi. Date queste premesse, per gli insegnanti non è sufficiente fornire ai propri studenti contesti comunicativi superficiali, progettati esclusivamente al fine di esercitare e verificare le abilità linguistiche. Byron

(1986) traccia una linea sottile tra le reali esigenze d'uso della lingua e il tempo trascorso dagli studenti a praticare apertamente le abilità previste dal curriculum scolastico. Tale pratica viene attuata in un tempo troppo lontano per gli apprendenti da quello in cui potrebbero realmente sfruttare queste abilità, che non risultano pertanto significative e immediatamente spendibili. L'autore spiega:

come esseri umani, abbiamo una spiccata propensione a farci assorbire in un mondo fittizio, in modo che questo inizi ad essere percepito come reale: non reale nel senso che sta realmente accadendo, ma reale nel senso che i problemi affrontati e i risultati contano per il partecipante. (Byron 1986, 126)

Per rompere il silenzio degli studenti, quindi, gli insegnanti devono coinvolgerli emotivamente; e nel contesto teatrale, ciò significa che gli insegnanti devono rendere la situazione drammatica rilevante e significativa per i propri studenti. Il successo dello sviluppo linguistico attraverso la metodologia teatrale dipende dal fatto che gli studenti «si preoccupino abbastanza del problema nel dramma per cercare di affrontare le sfide (compresa la sfida linguistica) che offre» (Byron 1986, 127). Nella classe di lingua viene costruito un mondo immaginario, ma ciò può avvenire solo attraverso la partecipazione attiva di tutti i membri del gruppo; un coinvolgimento questo che fornisce agli studenti un senso di proprietà rispetto ai testi prodotti e agli argomenti trattati, insieme alla motivazione a produrre output verbali e scritti, al fine di proseguire nella storia e ampliarne la portata e la profondità. In una situazione drammatica ben progettata, il bisogno di comunicazione degli studenti tende a superare il loro timore di essere linguisticamente inadeguati, arrivando così a sfruttare al meglio le competenze linguistiche e comunicative che già possiedono (Somers 1994).

Si è parlato spesso fin qui di pianificazione dell'azione didattica, perché i vantaggi sostanziali sopra discussi non arrivano automaticamente all'interno del corso di lingua. La didattica teatrale non è una panacea, una formula magica, non è qualcosa di preconfezionato e pronto da impartire agli apprendenti, previo un minimo sforzo applicativo e riflessivo da parte del docente. Per sfruttare al meglio questa metodologia, gli insegnanti di lingua devono essere pazienti, riflessivi, flessibili e disposti a ripensare e adattare i loro piani preliminari in risposta ai bisogni degli studenti con cui stanno lavorando.

Questo contributo, comunque, non interpreta la didattica teatrale come una forma esclusiva di pedagogia linguistica, ma sostiene che questa dovrebbe essere sapientemente integrata nel corso di lingua, non solo come momento laboratoriale, ma come parte costituente del sillabo del docente, così da uniformarne la pratica e massimizzarne l'efficacia per gli apprendenti.

---



Dopo un approfondimento sul background teorico che fa da sfondo alla didattica teatrale, le sezioni seguenti descrivono nel dettaglio le fasi e i risultati di un progetto di ricerca volto a sperimentare i principi metodologici alla base della didattica teatrale con un gruppo classe composto da 23 studenti del secondo anno di un liceo linguistico di Perugia, che studiano lo spagnolo come lingua seconda. All'interno del progetto è stata prevista anche la presenza di un gruppo di controllo, costituito da una classe parallela a quella sopra descritta, con caratteristiche comparabili, coordinato dalla stessa docente. In questo secondo gruppo non è stata svolta alcuna attività di didattica teatrale, ma altri tipi di attività curriculari previste all'interno del syllabo. Entrambi i gruppi hanno lavorato sulle stesse funzioni comunicative e strutture formali, svolgendo all'inizio e alla fine del percorso due test linguistici identici, per verificare il livello di competenza linguistica iniziale dei due gruppi e quello finale. In tal modo è stato così possibile comparare i dati relativi ai due gruppi, andando a misurare l'efficacia della metodologia della didattica teatrale per le diverse abilità verificate.

#### **4 La didattica teatrale nel corso di lingua: lo sfondo teorico**

Drama does things with words. It introduces language as an essential and authentic method of communication. Drama sustains interactions between students within the target language, creating a world of social roles and relations in which the learner is an active participant. [...] The language that arises is fluent, purposeful and generative because it is embedded in context. (Kao, O'Neill 1998, 4)

In questa citazione, tratta dalla loro opera pionieristica sul ruolo del teatro nell'acquisizione linguistica, *Words into Worlds*, Kao e O'Neill evidenziano diversi fattori che accomunano teatro e lingua: anzitutto l'influenza del contesto sulla comunicazione, la forte connotazione sociale e l'importanza della partecipazione attiva degli attori della comunicazione.

Allo stesso modo molti importanti studiosi, teorici e filosofi del linguaggio, tra cui Bernstein, Bruner, Vygotsky e Halliday, hanno sottolineato l'importanza del contesto e la natura socialmente costruita del linguaggio. Sia il lavoro di Vygotsky (1966) che quello di Bruner (1983; 1986; 1990) hanno contribuito in misura determinante allo sviluppo della teoria costruttivista dell'apprendimento, ed entrambi forniscono una solida base per l'uso del teatro in classe, come modalità per approfondire e ampliare la comprensione di qualsiasi argomento comunicativo reale.

Diversi altri studiosi di rilievo, tra cui citiamo Barnes (1968), Britton (1970), Moffett e Wagner (1992), hanno individuato nel gioco di ruolo immaginario, tipico del teatro, un elemento fondamentale per lo sviluppo cognitivo umano. Non si può a questo proposito trascurare il contributo di due importanti filosofi educativi, attivi intorno alla metà del secolo scorso, ovvero Dewey (1959) e Piaget (1962), i quali, al pari di Vygotsky (1966), dimostrarono come il gioco delle parti, e in particolare l'uso di oggetti scenici in chiave non letterale, contribuisca allo sviluppo cognitivo del soggetto. Piaget (1962), in particolare, sosteneva che il pensiero concettuale si sviluppi attraverso attività di gioco spontaneo, manipolazione di oggetti e collaborazione sociale. Egli suffragava inoltre l'ipotesi che vede una correlazione diretta tra la partecipazione alla drammatizzazione teatrale e una comprensione linguistica migliorata, insieme ad un'aumentata capacità di integrazione tra pensiero, azione e linguaggio.

Non sorprende quindi, considerata l'enfasi sul contesto come elemento chiave della didattica teatrale (O'Toole 1992) e la natura sociale dello stesso, che siano molti gli studiosi a considerare lingua e teatro come elementi strettamente interconnessi. Non è un caso che la lingua sia stata rivendicata come la 'pietra angolare' del teatro (O'Neill, Lambert 1982, 4).

Sulla base di queste considerazioni preliminari, non sorprende che nel corso del tempo si sia sviluppato un cospicuo filone di ricerca, interessato a studiare le correlazioni tra teatro, acquisizione linguistica e pratica didattica in classe.

Negli anni Cinquanta e Sessanta, Slade e Way segnarono una nuova era nel campo degli studi sul teatro e l'educazione. Gli scritti di Slade, *Child Drama* (1954) e *An Introduction to Child Drama* (1958), e l'opera di Way, *Development through Drama* (1967), ebbero una risonanza determinante sui docenti che si occupavano di didattica teatrale in tutto il mondo anglofono. Parallelamente ad un movimento che si andava progressivamente estendendo e consolidando nell'ambito dell'educazione linguistica, i due autori si sono concentrati sul ruolo centrale dell'individuo e del suo sviluppo personale all'interno della metodologia della didattica teatrale. «L'enfasi era sull'espressione personale, l'identità personale, l'autostima, la sensibilità, l'unicità dell'individuo» e su altri processi di maturazione (Bolton 1992, 117). Questa prospettiva sull'insegnamento attraverso il teatro ha definitivamente aperto le porte alla didattica teatrale all'interno dei percorsi di educazione linguistica (Bolton 1993; Klebl 1997).

Negli anni Settanta e Ottanta, Maley e Duff e Di Pietro furono dei pionieri nello studio dell'uso del teatro come strumento per l'acquisizione di una lingua straniera. Le ricerche di Maley e Duff (1978; 2005) hanno elaborato manuali di attività a sfondo teatrale per i do-

centi di lingua, da includere nell'ambito di lezioni di lingua strutturate in maniera tradizionale. Tra queste troviamo prevalentemente giochi, esercizi di articolazione e brevi giochi di ruolo.

Di Pietro (1987) ha invece concepito i famosi *strategic scenarios*, degli sfondi comunicativi che includevano giochi di ruolo strutturati, suddivisi per stadi di sviluppo, da utilizzare come base per l'elaborazione di un curriculum linguistico. Secondo Di Pietro, operando in tal senso, l'attenzione degli apprendenti non si concentrava tanto sulle strutture della lingua target, quanto sul problema da risolvere attraverso l'interazione nella lingua target.

Alla fine del ventesimo secolo, la metodologia della didattica teatrale ha subito un rinnovamento grazie alla già citata opera di Kao e O'Neill (1998), *Words into Worlds*, che ha introdotto a tutti gli effetti il teatro nell'insieme di quelle metodologie didattiche considerate come efficaci ed applicabili nell'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere. Quest'opera trae i suoi contenuti dai risultati di ricerche approfondite nel settore, che analizzano gli esiti di una serie di attività teatrali usate nella didattica dell'inglese con studenti universitari di Taiwan. È importante sottolineare come il testo si concentri sia sulla fase di pianificazione e implementazione delle attività da parte del docente, sia sui feedback degli apprendenti, al fine di contribuire a una comprensione più profonda del come e perché il teatro operi per migliorare i processi di acquisizione linguistica e individuare i vincoli che sono intervenuti nello specifico contesto socio-culturale considerato dagli autori.

Numerosi altri studi e ricerche, come quelli di Blanch (1974), Bryam e Fleming (1998), Erdman (1991), Gaudart (1990), Geffen (1998), Kishimoto (1992), Masson (1994), Miller (1986), Ralph (1997) e Wilburn (1992), hanno nel tempo comprovato l'efficacia del teatro nel facilitare l'acquisizione di una lingua straniera, spingendo gli studenti a prendere attivamente parte alla lezione, e a produrre quindi output nella lingua in apprendimento. Anche il lavoro di Dufeu (1994) e Feldhendler (1993; 1994; 2007; 2009) si rivela fondante in questo ambito, poiché interpreta l'apprendimento basato sulla pratica teatrale nei termini di un approccio olistico allo studio delle lingue straniere, sottolineandone la dimensione multimodale.

Fondamentale nel percorso di attestazione della didattica teatrale come vera e propria metodologia glottodidattica è poi il lavoro di Heathcote, che inizia ad occuparsi di questo tema tra gli anni Settanta e Ottanta. La studiosa, considerata da molti come una dei fondatori del *Drama in Education* (DIE) (Hornbrook 1989), si allontana dalla prospettiva del gioco personalizzato sullo studente promossa da Slade, e da una visione del teatro come strumento volto a stimolare nell'apprendente le capacità individuali di sensibilità e immaginazione, precedentemente elaborata da Way. Il suo concetto di didattica teatrale evidenzia invece da un lato i contenuti e le cono-

scenze, che essa è in grado di veicolare, e dall'altro il suo essere inevitabilmente un'esperienza di gruppo condivisa.

Diverse sono le pubblicazioni uscite negli ultimi decenni di approfondimento rispetto alle tematiche sviluppate da Heathcote. Tra questi, Bolton (1979; 1992; 1998) ha fornito all'idea del teatro come metodologia didattica una solida base teorica; O'Toole (1992) si è soffermato sull'analisi delle tecniche di presa di ruolo e di improvvisazione; O'Neill (1995) ha esplorato la possibile strutturazione drammatica degli argomenti del corso di lingua all'interno del *Process Drama*; mentre Booth (1994) ha enfatizzato il valore della creazione di storie come strumento per migliorare l'abilità di comprensione scritta negli apprendenti. Ancora, se Neelands (1996) ha sostenuto la credibilità politica e sociale della metodologia della didattica teatrale, Taylor (2000), dal canto suo, ha suggerito l'uso del teatro come stimolo per gli apprendenti ad agire, riflettere sul testo e manipolarlo consapevolmente.

In generale, in epoca recente, piuttosto che essere considerato come un tipo di esercizio laboratoriale, tra i molti a disposizione dei docenti, ma senza un ruolo centrale nello sviluppo del corso di lingua, il teatro entra nella classe di lingua come una metodologia autonoma e riconosciuta dalla comunità scientifica per l'insegnamento e l'apprendimento linguistico (Schewe 2007). Nello stesso periodo acquisita sempre più rilievo il ruolo del teatro nell'apprendimento interculturale delle lingue, filone che ha condotto alla produzione di diverse pubblicazioni e ricerche pertinenti (Fleming 2004; Byram, Fleming 1998; Neelands 2007; Piazzoli 2010).

## 5 Metodologia della ricerca e raccolta dei dati

Il presente studio si prefigge di individuare e analizzare i benefici della didattica teatrale nel percorso di acquisizione linguistica di una lingua straniera, in questo caso lo spagnolo, da parte di apprendenti adolescenti, frequentanti il secondo anno dell'Istituto Secondario di Secondo grado 'A. Pieralli' di Perugia. Il progetto, finanziato con i fondi messi a disposizione dal MIUR per il Piano Triennale delle Arti, ha visto coinvolte le seguenti figure: una docente di lingua di lunga esperienza sia nella didattica dello spagnolo a studenti italofoni, che nella pratica della didattica teatrale, 23 studenti impegnati in quello che chiameremo 'gruppo del teatro', e 30 studenti che hanno costituito il gruppo di controllo, tutti con un livello di competenza comunicativa assimilabile ad un A2 del QCER. I due gruppi sono stati selezionati in virtù delle loro caratteristiche simili (e.g. età, anni di studio della LS, livello di competenza linguistica ecc.), che ne facevano appunto dei campioni rappresentativi e comparabili.

Lo studio è stato attuato durante il secondo quadrimestre scolastico, ovvero nel periodo compreso tra gennaio e maggio dell'anno sco-

lastico 2018/19, impegnando entrambi i gruppi di apprendenti sopra descritti per un totale di 20 ore di lezione curricolare. In questo arco di tempo i due gruppi hanno lavorato con metodologie didattiche diverse, sebbene le funzioni comunicative e gli argomenti lessicali e grammaticali trattati fossero analoghi. Difatti, il gruppo del teatro ha sperimentato appunto la metodologia della didattica teatrale, mentre quello di controllo ha lavorato con una metodologia più tradizionale che ha visto l'alternarsi di lezioni frontali di carattere più nozionistico e formale, ad altre che richiedevano un maggiore coinvolgimento attivo degli studenti, poiché a sfondo comunicativo. Gli argomenti trattati riguardavano la posizione dell'aggettivo superlativo nella frase spagnola e l'uso dei tempi verbali al passato, mentre quelli lessicali comprendevano il vocabolario utile a realizzare alcune funzioni comunicative, quali il saper parlare della propria o altrui professione, il saper raccontare una storia o un evento legato al passato, il saper elaborare una descrizione personale, sia a livello fisico che caratteriale, il saper interagire nel contesto gastronomico, parlando del cibo tipico del proprio Paese di provenienza, ordinando al bar o a ristorante ecc.

All'inizio dello studio entrambi i gruppi hanno svolto un pre-test linguistico identico in tutte le sue parti, di cui vengono illustrati i risultati nella sezione 4 del presente contributo [tabb.s 2-3], al fine di misurarne preliminarmente il livello di competenza linguistico-comunicativa. Il pre-test includeva quattro diverse tipologie di esercizi, vale a dire una prova di ascolto cui era associato un esercizio di abbinamento immagine-parola o immagine-espressione linguistica, un esercizio di comprensione scritta con risposte a scelta multipla, una prova di carattere grammaticale organizzata sottoforma di cloze test, e infine un'attività di produzione scritta.

A seguire, hanno avuto luogo i veri e propri percorsi didattici, quello tipicamente impostato dalla docente di riferimento per il gruppo di controllo, e quello orientato alla didattica teatrale per il gruppo del teatro. Di seguito si darà una descrizione dettagliata delle fasi e delle attività attuate da questo secondo gruppo.

In prima battuta, gli apprendenti hanno scelto, guidati dalla docente, il testo di riferimento, che poi sarebbe stato rielaborato e avrebbe funto da copione. La scelta è ricaduta sull'opera *Lazarillo de Tormes*. Il lavoro sul testo è stato articolato in diversi momenti: dapprima una lettura collegiale, prima globale e poi analitica del testo originale, in versione rivisitata e adattata al livello linguistico degli studenti. A seguire, la docente ha diretto e mediato una conversazione in lingua sui contenuti emersi dal testo stesso, così da evidenziarne le tematiche fondamentali e poter prevedere una rielaborazione in chiave moderna dell'opera. Difatti, come già detto nell'introduzione, uno dei principi chiave della didattica teatrale è quello di fornire un'esperienza significativa e vicina allo studente, che viene così mo-

tivato e spinto a partecipare attivamente alla ricostruzione del testo, collocando quest'ultimo in un contesto a lui familiare. Per poter procedere con questo lavoro di rinnovamento del testo, gli apprendenti sono partiti da un approfondimento sui personaggi presenti nell'opera. Attraverso la compilazione di una griglia preimpostata [tab. 1], gli studenti, suddivisi in gruppi, hanno estrapolato le caratteristiche salienti dei personaggi presenti nel testo, caratteristiche utilizzate poi per operare su di essi una trasformazione.

**Tabella 1** Griglia di analisi dei personaggi presenti nell'opera *Lazarillo de Tormes*

	Person. 1	Person. 2	Person. 3	Person. 4	Person. num.
<b>Aspetto fisico</b>					
<b>Caratteristiche psicologiche</b>					
<b>Azioni</b>					
<b>Cosa dice</b>					
<b>Come lo dice</b>					
<b>Storia</b>					
<b>Oggetti</b>					
<b>Ruolo</b>					
<b>Mestiere</b>					
<b>Luogo</b>					
<b>Abbigliamento</b>					

Per poter compilare esaustivamente la griglia, gli studenti hanno dovuto compiere un lavoro di rilettura approfondita e di analisi consapevole del testo, focalizzando la propria attenzione sugli aspetti linguistici correlati alla descrizione fisica, psicologica e morale dei personaggi, al setting della storia, alle dinamiche personali che legano i personaggi. Questi stessi argomenti e strutture venivano trattati parallelamente nel gruppo di controllo, con le stesse tempistiche, ma con una metodologia diversa.

Una volta individuati tutti gli elementi utili alla compilazione della griglia, gli studenti del gruppo di teatro hanno potuto delineare il profilo dei nuovi personaggi che sarebbero entrati a far parte del copione ricostruito, iniziando così a compiere un lavoro di manipolazione del testo. Ogni studente è stato poi incaricato di elaborare singolarmente una descrizione dettagliata di uno dei personaggi che sarebbero entrati a far parte della storia, introducendolo al gruppo classe e interpretandolo, per renderlo più comprensibile agli altri.

Si entra così nello spazio pubblico, della relazione con l'altro, dove si deve fare i conti anche con elementi non strettamente linguistici, ma importanti per veicolare informazioni e stati d'animo, come i gesti, l'espressività ecc. Gli studenti hanno iniziato inoltre a prendere confidenza con l'efficacia della performance, ovvero della comunicazione veicolata attraverso quest'ultima. Nell'ambito della didattica teatrale, l'esibizione non viene infatti letta come un prodotto finale cui tutto deve tendere, ma come un processo di riflessione sulla lingua e uso della stessa, che è poi il vero obiettivo di tale metodologia, come di qualsiasi percorso di educazione linguistica.

Nel presentare ed interpretare il personaggio scelto, gli studenti hanno dovuto ancora una volta confrontarsi con le strutture frasali, grammaticali e lessicali oggetto di studio, senza però rapportarsi ad esse come elementi da fissare mnemonicamente, ma come strumenti per procedere nella costruzione della trama. A tale proposito, va sottolineato come il reimpiego delle strutture linguistiche incontrate contribuisca a migliorare l'accuratezza dello studente, e l'esercizio di presentazione del proprio prodotto davanti al gruppo classe favorisca la produzione di output da parte degli apprendenti, migliorandone la fluenza.

A questa attività di carattere individuale è seguito un momento di discussione collegiale, relativamente ai contenuti proposti dai singoli studenti e agli aspetti legati alla loro azione scenica, come la gestualità e la prosodia. Entrambi questi aspetti vengono di solito trascurati nella classe di lingua e nei manuali di lingua disponibili, sebbene siano componenti fondamentali della competenza comunicativa del parlante. La didattica teatrale permette di focalizzare l'attenzione su queste componenti, di presentarle agli apprendenti, consentendo loro di esercitarsi attivamente, in maniera diretta ed esperienziale su di esse, aumentandone così la capacità di codifica e decodifica all'interno dello scambio comunicativo.

Individuati in questo modo i personaggi da inserire nella storia, il gruppo del teatro è passato alla vera e propria stesura del copione. La prima elaborazione del testo teatrale è stata effettuata collegialmente dall'intera classe, durante le ore di lezione, per essere poi successivamente integrata e perfezionata nelle sue diverse parti da singoli gruppi organizzati dal docente, che hanno lavorato separatamente a casa. Si è trattato di un lavoro di reinterpretazione del testo, di una trasposizione della trama originale in un immaginario sociale e relazionale percepito come più attuale e familiare dal gruppo classe, e pertanto più vicino al vissuto degli studenti. Si tratta quindi comunque, e anzitutto, di un lavoro creativo. In questa fase progettuale, i dialoghi originali sono stati spesso semplificati o ridotti, per adattarsi al livello di competenza linguistica del gruppo classe, e spesso sono state aggiunte nuove componenti rispetto al testo originale, come ad esempio la presenza del coro, elemento fonamen-

tale in questo progetto di didattica teatrale, in quanto espediente per il mantenimento di una partecipazione attiva e costante da parte dell'intero gruppo classe. Il coro, la cui composizione variava a seconda dei personaggi coinvolti sulla scena, aveva la funzione di ripetere elementi lessicali e strutture linguistiche di particolare rilievo sia per il prosieguo della storia, che del percorso acquisizionale previsto dalla docente.

Una volta elaborato il copione, la docente ha assegnato le diverse parti agli studenti, tenendo conto delle loro richieste e delle loro attitudini. In ogni caso, non era previsto un rapporto uno a uno tra studente e personaggio, ma quest'ultimo ha spesso subito un processo di sdoppiamento o di moltiplicazione, venendo interpretato alternatamente da diversi studenti. Il livellamento, o comunque la revisione dei concetti di protagonista e parti secondarie, è stato pensato per favorire il senso di cooperazione, condivisione e complicità tra i membri del gruppo classe, invece di alimentare un clima competitivo alimentato dall'assegnazione di ruoli di ampiezza e portata non uniformi. Come già detto, sulla scena è stata poi prevista la presenza costante del coro, ovvero di gruppi di studenti che in maniera alternata sostenevano, con meccanismi di enfasi e ripetizione, sia verbale che gestuale, quanto asserito dal personaggio in azione. Pertanto, in ogni fase della performance tutti gli studenti erano consapevoli di avere un ruolo attivo nello svolgimento della trama, sentendo di dare un contributo effettivo all'incedere della storia. Tale meccanismo favorisce il mantenimento di livelli di attenzione e concentrazione elevati e costanti nel tempo, alimentando e facilitando così la capacità di elaborazione del dato linguistico e migliorando quindi l'esito del processo di acquisizione linguistica.

Una parte delle ore del percorso di didattica teatrale è stata dedicata all'esecuzione di vere e proprie prove attoriali, in cui si susseguivano diversi momenti codificati preliminarmente: una prima fase era dedicata ad esercizi di riscaldamento (15 min. circa), a seguire si svolgeva la vera e propria performance attoriale, ripetuta più volte se necessario (45 min. circa), cui seguiva un momento di riflessione metalinguistica sui contenuti della scena provata (30 min. circa), per concludere la prova di nuovo con la performance recitata (30 min. circa). L'alternarsi di questi momenti, in questo ordine, è significativo all'interno della metodologia sviluppata, poiché permette anzitutto una desuggestione iniziale degli studenti rispetto al contesto scolastico in cui si trovano ad agire, favorendo il rilassamento e la propensione a partecipare all'attività prevista. La performance è poi un momento imprescindibile di contestualizzazione e uso della lingua, cui segue però uno spazio di riflessione consapevole ed esplicita da parte degli apprendenti su quest'ultima. L'intento è quello di conciliare due anime per lungo tempo scisse della didattica delle lingue, consentendo la convivenza di un approccio di tipo comunicati-



vo che prevede un uso significativo, pseudo-reale, e contestuale delle strutture e delle funzioni oggetto di studio, e al tempo stesso di spazi dedicati alla riflessione esplicita e attiva dell'apprendente sulla grammatica della lingua in apprendimento. La ripetizione della performance una seconda volta permette allo studente di verificare l'esito della riflessione metalinguistica appena condotta, riscontrando ad esempio dei miglioramenti nella pronuncia o nella prosodia associata a una battuta, e al contempo lascia nell'apprendente il ricordo di un'attività emotivamente coinvolgente.

A conclusione del percorso di elaborazione e interpretazione del copione, e del lavoro frontale svolto con gli studenti del gruppo di controllo, è stato somministrato un post-test linguistico identico ad entrambi i gruppi, comparabile nella tipologia di esercizi a quello effettuato preliminarmente all'avvio del progetto. I dati così ottenuti, e discussi dettagliatamente in sezione 6, contribuiscono a delineare i margini di miglioramento, stasi o peggioramento dei due gruppi nelle diverse attività svolte, fornendo così indicazioni utili sui limiti e i benefici dell'applicazione della metodologia della didattica teatrale nel percorso di studi curricolare di una lingua straniera.

## 6 Discussione dei risultati e conclusioni

Come accennato nella sezione precedente, lo studio svolto, oltre ad essere un'esperienza significativa e motivante per gli apprendenti coinvolti, ha l'obiettivo più circoscritto di individuare i vantaggi e i limiti in termini acquisizionali della metodologia della didattica teatrale, così come è stata specificatamente codificata all'interno di questo percorso. Per poter effettuare una simile analisi, è stato necessario raccogliere dati quantitativi riferiti sia al gruppo di studenti direttamente coinvolti nel progetto teatrale, sia al gruppo estraneo a tale esperimento metodologico, ovvero quello di controllo. La presenza di questo secondo gruppo di studenti è stata altamente significativa nella lettura dei dati raccolti, poiché ha costituito un parametro di confronto che ha permesso di valutare non solo se il gruppo del teatro fosse o meno migliorato di per sé, ma anche il suo andamento rispetto al gruppo che aveva seguito un percorso didattico più tradizionale. Un simile confronto si è rivelato indispensabile per capire dove e come interviene la didattica teatrale nel percorso di acquisizione ed educazione linguistica rispetto alla didattica tradizionale, e quanto efficace e significativa sia la sua ricaduta nei termini di un miglioramento delle competenze linguistico-comunicative degli apprendenti.

Il primo dei dati analizzati è proprio quello riferito all'esito delle prove presenti nel pre-test linguistico, svolto con le stesse modalità da tutti e due i gruppi di studenti coinvolti. Le tabelle 2 e 3 conten-

gono i dati numerici e in percentuale dei voti ottenuti dagli studenti, ripartiti in diverse fasce di rendimento rispetto a ciascuna delle attività proposte.

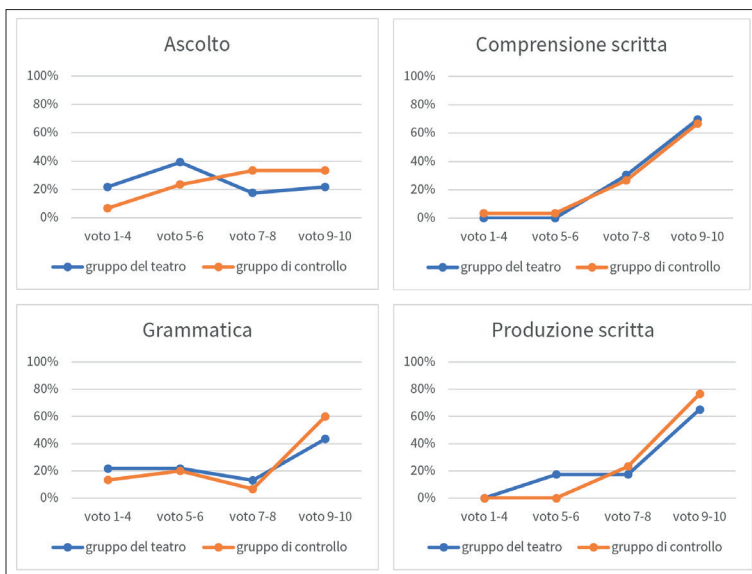
**Tabella 2** Risultati del pre-test linguistico per il gruppo di teatro (num. 23 studenti)

	Ascolto		Comprensione scritta		Grammatica		Produzione scritta	
	Num. studenti	Percentuale studenti	Num. studenti	Percentuale studenti	Num. studenti	Percentuale studenti	Num. studenti	Percentuale studenti
VOTO 1-4	5	21,74%	-	-	5	21,74%	-	-
VOTO 5-6	9	39,13%	-	-	5	21,74%	4	17,39%
VOTO 7-8	4	17,39%	7	30,43%	3	13,04%	4	17,39%
VOTO 9-10	5	21,74%	16	69,57%	10	43,48%	15	65,22%

**Tabella 3** Risultati del pre-test linguistico per il gruppo di controllo (num. 30 studenti)

	Ascolto		Comprensione scritta		Grammatica		Produzione scritta	
	Num. studenti	Percentuale studenti	Num. studenti	Percentuale studenti	Num. studenti	Percentuale studenti	Num. studenti	Percentuale studenti
VOTO 1-4	2	6,67%	1	3,33%	4	13,33%	-	-
VOTO 5-6	7	23,33%	1	3,33%	6	20%	-	-
VOTO 7-8	10	33,33%	8	26,67%	2	6,67%	7	23,33%
VOTO 9-10	10	33,33%	20	66,67%	18	60%	23	76,67%

Gli stessi dati vengono proposti anche sotto forma di grafico, al fine di permettere anche una decodifica grafica dei risultati derivati dallo svolgimento del pre-test da parte dei due gruppi di apprendenti.



**Grafico 1** Esiti del pre-test linguistico per i due gruppi di apprendenti

Come si evince dai dati presentati nel grafico 1, per l'esercizio di ascolto sono gli studenti del gruppo del teatro ad aver ottenuto in misura maggiore voti compresi tra 1 e 4 (21,74% contro 6,67%) e tra 5 e 6 (39,13% contro 23,33%). Le percentuali si invertono per le fasce di voti più alte; per cui per le votazioni comprese tra 7 e 8 avremo un 17,39% per il gruppo del teatro e un 33,33% per quello di controllo. Stessa sorte per i voti che denotano delle eccellenze nel gruppo classe, cioè quelli compresi tra 9 e 10, per cui riscontriamo una percentuale pari al 21,74% per il gruppo del teatro e del 33,33% per il gruppo di controllo.

Nell'esercizio di comprensione scritta, consistente nel leggere un brano e rispondere a delle domande di comprensione a scelta multipla, invece, i dati descrivono una situazione diversa. Nel gruppo di teatro non ci sono studenti che abbiano riportato votazioni comprese tra 1 e 6, mentre nel gruppo di controllo, seppur in percentuali molto ridotte, pari cioè al 3,33%, troviamo due studenti con i suddetti punteggi. Per quanto riguarda i voti compresi tra 7-8 e 9-10 le percentuali tra i due gruppi sono comparabili, come si può osservare nel grafico, sebbene siano leggermente a favore del gruppo del teatro.

Nel cloze test grammaticale, dove gli studenti dovevano inserire i verbi mancanti a completamento delle frasi proposte, e coniugarli ai tempi del passato remoto e prossimo, il gruppo di controllo ha ottenuto risultati migliori. Difatti, mentre nel gruppo del teatro il 21,74% de-

gli studenti ha ottenuto un voto compreso tra 1 e 4, e una percentuale equivalente ha conseguito un voto compreso tra 5 e 6, il gruppo di controllo mostra per le stesse fasce di voto percentuali inferiori, pari rispettivamente al 13,33% e al 20%. Analizzando la fascia di punteggi intermedia, compresa tra il 7 e l'8, il gruppo del teatro ha conseguito una percentuale più elevata (13,04%) rispetto a quella del gruppo di controllo (6,67%). Per ciò che riguarda le eccellenze, il 60% degli studenti nel gruppo di controllo ha conseguito punteggi che oscillano tra il 9 e il 10, mentre nel gruppo del teatro la percentuale scende al 43,48%.

L'ultima tipologia di esercizio, ovvero la produzione scritta, verteva su un argomento che si prestava all'uso di gruppi di parole appartenenti a diversi spazi semantici, come quello delle caratteristiche caratteriali o fisiche, che sarebbero poi stati approfonditi parallelamente durante il corso del secondo quadrimestre dell'anno scolastico, ma con modalità diverse per il gruppo di controllo e per quello del teatro. Come riscontrato per le altre tipologie di esercizi, il gruppo di controllo ha ottenuto risultati di livello più elevato, specie per ciò che riguarda i punteggi eccellenti, ossia quelli compresi tra il 9 e il 10. Gli studenti appartenenti al gruppo di controllo che si sono attestati su questa fascia sono pari al 76,67%, contro il 65,22% del gruppo di teatro. In questo caso abbiamo percentuali più elevate anche per le fasce intermedie, comprese tra il 7 e l'8, dove il gruppo di controllo arriva al 23,33% degli studenti contro il 17,39% di quello del teatro. Infine, il gruppo di controllo non presenta studenti con votazioni comprese tra l'1 e il 4 e tra il 5 e il 6, mentre il 17,39% degli studenti del gruppo del teatro si attestano su questa seconda fascia. Neanche all'interno del gruppo del teatro figurano studenti con punteggi compresi tra l'1 e il 4.

A seguito del pre-test linguistico, e del percorso didattico effettuato con i due gruppi di apprendenti, tutti i partecipanti hanno effettuato un post-test linguistico, composto da quattro tipologie di prove, equivalenti per i due gruppi e speculari a quelle contenute nel precedente pre-test linguistico: una prova di ascolto, una di grammatica, una di comprensione scritta e una di produzione scritta.

**Tabella 4** Risultati complessivi del post-test linguistico per i due gruppi

	<b>Voto 1-4</b>	<b>Voto 5-6</b>	<b>Voto 7-8</b>	<b>Voto 9-10</b>
Gruppo del teatro	0%	4,35%	91,30%	4,35%
Gruppo di controllo	0%	33,33%	63,33%	0%

Nella tabella 4 vengono illustrati gli esiti in percentuale dei risultati del post-test linguistico, distintamente per i due gruppi interessati. Complessivamente, per il gruppo del teatro 21 studenti su 23 hanno ottenuto un risultato compreso tra il 7 e l'8, che in percentuale

corrisponde a un 91,30% sul totale degli apprendenti. Nel gruppo di controllo, invece, questa percentuale scende al 63,33%, per un totale di 19 studenti su 30.

In entrambi i gruppi non si rilevano insufficienze gravi, con punteggi compresi tra l'1 e il 4, ma coloro che ottengono voti sufficienti o appena sufficienti sono molto più numerosi nel gruppo di controllo, che in quello del teatro. Difatti, ci troviamo davanti a percentuali, nel primo caso pari al 33,33%, mentre nel secondo solo al 4,35%.

Per ciò che riguarda le eccellenze, le percentuali sono basse in entrambi i gruppi, ma mentre nel gruppo del teatro raggiungiamo il 4,35%, nel gruppo di controllo non abbiamo alcuno studente che si attesti complessivamente, al termine delle quattro prove affrontate, su questo risultato. Più nello specifico, per il gruppo del teatro, per quanto riguarda i voti, possiamo notare come la percentuale di studenti con risultati compresi tra l'1 e il 4 si abbassi drasticamente, passando dal 10,87% al 2,42%. Parallelamente si assiste ad un aumento della percentuale di studenti che arrivano a prendere voti vicini alla sufficienza, passando dal 19,56% al 26,08%. Notevole è poi l'incremento percentuale di studenti che raggiungono voti pari al 7 e all'8, tanto che la percentuale relativa a questo dato passa dal 19,56% al 56,52%. Stando alle percentuali finora analizzate, sembra che il metodo della didattica teatrale abbia prodotto risultati positivi sugli studenti, determinando miglioramenti sensibili nella loro competenza linguistico-comunicativa. In particolare, è interessante notare come in tutte le tipologie di prove si riscontri un innalzamento delle prestazioni degli apprendenti, soprattutto nella fascia medio-alta dei voti, che va dal 7 all'8. Per la prova di ascolto, le percentuali di studenti che si attestano su questa fascia migliorano passando dal 17,39% al 39,13%; per la prova di carattere grammaticale, le stesse percentuali passano dal 13,04% al 65,22%, cioè da 3 a 15 studenti con voti compresi tra il 7 e l'8. Anche nella comprensione scritta abbiamo un miglioramento seppur lieve, con un passaggio dal 30,43% al 39,13% di studenti con voti pari al 7-8. Ancor più sorprendente è il dato riguardante la produzione scritta, dove il numero di studenti capaci di ottenere una votazione compresa tra i 7 e l'8 passa da 4 a 19, con una variazione percentuale che va dal 17,39% all'82,61%.

Queste oscillazioni verso l'alto del rendimento degli studenti appartenenti al gruppo del teatro, in particolare per ciò che riguarda le prove di grammatica e di produzione scritta, sembrano derivare direttamente dal lavoro di elaborazione del copione, riflessione sullo stesso e interpretazione recitata delle strutture in esso contenute, reiterata proprio perché gli apprendenti se ne appropriano in maniera profonda e persistente, come testimoniato dai risultati sopra presentati.

I dati che provengono dal gruppo di controllo sono più controversi. Se prendiamo in analisi, ad esempio, la prova di produzione scritta, possiamo notare come tra il pre-test e il post-test ci sia una va-

riazione significativa delle percentuali relative ai voti ottenuti, e non sempre con una correlazione positiva rispetto al rendimento degli studenti. Ad esempio, si noti come nel pre-test una percentuale di studenti pari al 23,33% si sia attestata su voti compresi tra il 7 e l'8 e una ancora più consistente, il 76,67%, abbia raggiunto voti eccellenti, compresi tra il 9 e il 10. Il post-test conferma la presenza di un buon numero di studenti attestatisi intorno al 7-8, nello specifico il 30%, ma vede al contempo azzerarsi la presenza di studenti eccellenti. Nessuno all'interno del gruppo di controllo ottiene infatti in questa prova punteggi compresi tra il 9 e il 10, mentre vediamo aumentare il numero di studenti con voti compresi tra l'1 e il 4 (dallo 0% al 30%) e tra il 5-6 (anche qui si passa dallo 0% al 36,67%). La stessa considerazione vale anche per le altre prove, ma non per quella di carattere grammaticale, l'unica che vede nel gruppo di controllo un miglioramento delle percentuali di eccellenza, che vanno dal 60% al 70%, un incremento della percentuale di studenti con voti compresi tra il 7 e l'8, si passa infatti dal 6,67% al 26,67%, e un azzerarsi del numero di studenti con votazioni appena sufficienti o gravemente insufficienti. Questi dati percentuali sembrano indicare un'aumentata competenza linguistica di carattere strettamente formale, strutturale rispetto alla lingua in apprendimento, non sostenuta però da una altrettanto accresciuta competenza comunicativa ed espressiva. Ciò si deve, verosimilmente, agli effetti della tradizionale lezione frontale, che per quanto possa essere partecipata, ruota intorno all'architettura e alle tempistiche stabilite preventivamente dal docente di lingua, e che spesso non vede un coinvolgimento attivo, e soprattutto significativo dello studente. Scarseggiano inoltre le sollecitazioni multimodali, che vedono l'azione costante del corpo nella classe di lingua, e l'attivazione della componente emotiva dello studente, elementi questi capaci di creare una codifica profonda e conoscenza linguistica persistente nell'apprendente. Gli studenti del gruppo di controllo sembrano avere una buona conoscenza delle strutture grammaticali, ma una scarsa capacità di applicarle negli scambi comunicativi, o comunque di includerle in unità testuali più ampie, come rivela la prova di produzione scritta. Inoltre, non è possibile verificare se tali nozioni strutturali siano state apprese o acquisite, nel senso krasheniano dei termini, cioè se si siano sedimentate nella memoria a lungo termine dell'apprendente o se non siano invece informazioni aleatorie, destinate a dissolversi al passare della verifica formale.

In conclusione, basandoci sui dati raccolti nel corso dello studio descritto, si può asserire che l'applicazione della metodologia della didattica teatrale trovi un riscontro positivo nella classe di lingua, se ben codificata e articolata nei suoi diversi momenti attuativi. Ciò si deve in primis al suo essere una metodologia multidimensionale, capace nella sua complessità di adattarsi a diversi stili di apprendimento e di sollecitare contestualmente molteplici canali sensoriali.

Inoltre, la recitazione e il lavoro di gruppo rendono il percorso di acquisizione linguistica un momento esperienziale fortemente caratterizzato sul piano emotivo, il che rende la pratica didattica motivante ed efficace per gli studenti. Infine, il lavoro condotto su un reale e continuo flusso comunicativo in lingua tra gli studenti, su cui si struttura il copione teatrale, consolida negli apprendenti la percezione di un uso significativo della lingua oggetto di studio, aumentando così i momenti di partecipazione attiva condotti da questi ultimi.

In definitiva la didattica teatrale sembra essere uno strumento capace di conciliare la tendenza comunicativa e quella formale all'interno della pratica didattica, massimizzando così i benefici di entrambi questi approcci allo studio e all'insegnamento delle lingue straniere, a tutto vantaggio degli apprendenti in termini di risultati ottenuti, e dei docenti in termini di efficacia dell'azione didattica.

## Bibliografia

- Almond, M. (2005). *Teaching English With Drama: How to Use Drama and Plays When Teaching*. Chichester: Keyways.
- Barnes, D.R. (1968). *Drama in the English Classroom*. Urbana (IL): National Council of Teachers of English.
- Blanch, E.J. (1974). *Dramatics in the Foreign-Language Classroom*. *ERIC Focus Reports on the Teaching of Foreign Languages*. No. 23. ERIC Document Reproduction Service No. ED 096 847.
- Booth, D.W. (1994). *Story Drama: Reading, Writing and Roleplaying Across the Curriculum*. Markham, Ont.: Pembroke.
- Bolton, G. (1979). *Towards a Theory of Drama in Education*. London: Longman.
- Bolton, G. (1984). *Drama as Education: An Argument for Placing Drama at the Centre of the Curriculum*. London: Longman.
- Bolton, G. (1992). *New Perspectives on Classroom Drama*. Hemel Hempstead: Simon & Schuster Education.
- Bolton, G. (1993). «Drama in Education and TIE: A Comparison». Jackson, A. (ed.), *Learning through Theatre*. 2a ed. London: Routledge, 39-47.
- Bolton, G. (1998). *Acting in Classroom Drama: A Critical Analysis*. Birmingham: University of Central England.
- Britton, J. (1970). *Language and Learning*. Baltimore: Penguin.
- Bruner, J.S. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. New York: Norton.
- Bruner, J.S. (1986). «Play, Thought, and Language». *Prospects*, 16, 77-83.
- Bruner, J.S. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Byram, M.; Fleming, M. (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography*. New York: Cambridge University Press.
- Byron, K. (1986). *Drama in the English Classroom*. London: Methuen.
- Craik, F.I.M.; Tulving, E. (1975). «Depth of Processing and the Retention of Words in Episodic Memory». *Journal of Experimental Psychology: General*, 104, 268-94. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.104.3.268>.

- Culham, C. (2002). «Copying with Obstacles in Drama-Based ESL Teaching: A Non-Verbal Approach». Bräuer, G. (ed.), *Body and Language: Intercultural Learning through Drama*. Westport (CT): Ablex Publishing, 95-112.
- Dewey, J. (1959). *Art as Experience*. New York: Putnam's.
- Di Pietro, R.J. (1987). *Strategic Interaction: Learning Languages through Scenarios*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Donoghue, M.R.; Kunkle, J.F. (1979). *Second Languages in Primary Education*. Rowley: Newbury House.
- Dufeu, B. (1994). *Teaching Myself*. Oxford: Oxford University Press.
- Erdman, H. (1991). «Conflicts of Interest: Bringing Drama into the Elementary Foreign Language Classroom». *Youth Theatre Journal*, 5(3), 12-14.
- Evans, T. (1984). *Drama in English Teaching*. London: Croom Helm.
- Feldhendler, D. (1993). «Enacting Life! Proposals for a Relational Dramaturgy for Teaching and Learning a Foreign Language». Schewe, M. (ed.), *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang Publishing, 170-91.
- Feldhendler, D. (1994). «Augusto Boal and Jacob L. Moreno: Theatre and Therapy». Schutzman, M.; Cohen-Cruz, J. (eds), *Playing Boal: Theatre, Therapy, Activism*. London; New York: Routledge, 87-109. [https://doi.org/10.4324/9780203419717\\_augusto\\_boal\\_and\\_jacob\\_l.moreno](https://doi.org/10.4324/9780203419717_augusto_boal_and_jacob_l.moreno).
- Feldhendler, D. (2007). «Playback Theatre: A Method for Intercultural Dialogue». *Scenario*, 2, 48-57.
- Feldhendler, D. (2009). «Das Leben in Szene setzen: Wege zu einer Sprachdramaturgie». *Scenario*, 1, 54-66.
- Fleming, M. (2004). «Drama and Intercultural Education». *GFL - German as a Foreign Language Journal*, 1, 110-23.
- Fogassi, L.; Ferrari, P.F. (2007). «Mirror Neurons and the Evolution of Embodied Language». *Current Directions in Psychological Science*, 16(3), 136-41. <https://doi.org/10.1111%2Fj.1467-8721.2007.00491.x>.
- Gaudart, H. (1990). *Using Drama Techniques in Language Teaching: Malasia*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 355 823).
- Geffen, M. (1998). «Drama in English: An Enriching Experience». *English Teachers' Journal*, 52, 53-7.
- Hauk, O. et al. (2004). «Somatotopic Representation of Action Words in Human Motor and Premotor Cortex». *Neuron*, 41, 301-7. [https://doi.org/10.1016/s0896-6273\(03\)00838-9](https://doi.org/10.1016/s0896-6273(03)00838-9).
- Heathcote, D. (2000). «Contexts for Active Learning». Lawrence, C. (ed.), *Drama Research*. London: National Drama Publications, 31-45.
- Hornbrook, D. (1989). *Education and Dramatic Art*. Oxon: Blackwell.
- Kao, S.-M.; O'Neill, C. (1998). *Words into Worlds*. Stamford: Ablex Publishing Corporation.
- Kishimoto, T. (1992). *Teaching Business Japanese and Culture Using Authentic Materials: A Popular Television Drama. South Carolina*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 348 867.
- Klebl, M. (1997). «Kein Theater ohne Theater: Wie Theater nicht in den Lehrplan kommt». Belgrad, J. (Hrsg.), *TheaterSpiel: Ästhetik des Schul- und Amateurtheaters*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 115-31.
- Kormos, J.; Smith, A.M. (2012). *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences*. Bristol: Multilingual Matters.



- Macedonia, M.; Knösche, T.R. (2011). «Body in Mind: How Gestures Empower Foreign Language Learning». *Mind, Brain, and Education*, 5(4), 196-211. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2011.01129.x>.
- Maley, A.; Duff, A. (1978). *Drama Techniques in Language Learning*. London: Cambridge University Press.
- Maley, A.; Duff, A. (2005). *Drama Techniques: A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511733079>.
- Masson, C. (1994). «Pratique de l'oral par le théâtre (Oral practice by way of role playing)». Mahler, M. (éd.), *RELIEF: Revue de Linguistique et d'Enseignement du Français (Review of Linguistics and French Language Instruction)*. Ontario, Canada. ERIC Document Reproduction Service No. ED 377 678.
- Miller, M.L. (1986). *Using Drama to Teach Foreign Languages*. Texas. ERIC Document Reproduction Service No. ED 282 439.
- Moffett, J.; Wagner, B.J. (1992). *Student-Centered Language Arts and Reading, K-12*. Portsmouth (NH): Boyton/Cook Heinemann.
- Neelands, J. (1984). *Making Sense of Drama: A Guide to Classroom Practice*. London: Heinemann Educational.
- Neelands, J. (1996). «Agendas of Change, Renewal and Difference». O'Toole, J.; Donelan, K. (eds), *Drama, Culture and Empowerment*. Brisbane: IDEA Publications, 20-9.
- Neelands, J. (2007). «Taming the Political: The Struggle over Recognition in the Politics of Applied Theatre». *Research in Drama Education*, 12(3), 305-17. <https://doi.org/10.1080/13569780701560388>.
- Nicholson, H. (2000). «Drama, Literacies and Difference». Bearne, E. (ed.), *Where Texts and Children Meet*. London: Routledge, 96-113.
- Nijakowska, J. (2010). *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- O'Neill, C. (1995). *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*. Portsmouth (NH): Heineman.
- O'Neill, C.; Lambert, A. (1982). *Drama Structures*. London: Hutchinson.
- O'Toole, J. (1992). *The Process of Drama: Negotiating Art and Meaning*. New York: Routledge.
- Pascoe, R. et al. (2004). «Drama in the Pacific Curriculum». *NJ (Drama Australia Journal)*, 28(1), 121-9.
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams, and Imitation in Childhood*. New York: Norton.
- Piazzoli, E. (2010). «Process Drama and Intercultural Language Learning: An Experience of Contemporary Italy». *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 15(3), 385-402. <https://doi.org/10.1080/13569783.2010.495272>.
- Quinn-Allen, L. (1995). «The Effects of Emblematic Gestures on the Development and Access of Mental Representations of French Expressions». *The Modern Language Journal*, 79, 521-9. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1995.tb05454.x>.
- Ralph, E.G. (1997). «The Power of Using Drama in the Teaching of Second Languages: Some Recollections». *McGill Journal of Education*, 32(3), 273-88.
- Rastelli, L.R. (2006). «Drama in Language Learning». *Encuentro*, 16, 82-94.
- Rizzolatti, G.; Arbib, M.A. (1998). «Language within our Grasp». *Trends in Neurosciences*, 21, 188-94. [https://doi.org/10.1016/S0166-2236\(98\)01260-0](https://doi.org/10.1016/S0166-2236(98)01260-0).

- Rizzolatti, G.; Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Schewe, M. (2007). «Drama und Theater in der Fremd- und Zweitsprachenlehre: Blick zurück nach vorn». *Scenario*, 1(1), 154-69. <https://doi.org/10.33178/scenario.1.1.8>.
- Sisti, F. (2001). «Dal CLIL al TLIL: teatro e lingua straniera». Bosisio, C. (a cura di), *Ianuam Linguarum Reserare. Saggi in onore di Bona Cambiaghi*. Firenze: Le Monnier Università, 267-79.
- Slade, P. (1954). *Child Drama*. London: University of London Press.
- Slade, P. (1958). *An Introduction to Child Drama*. London: University of London Press.
- Somers, J. (1994). *Drama in the Curriculum*. London: Cassell.
- Taylor, P. (2000). *The Drama Classroom: Action, Reflection, Transformation*. London: Routledge/Falmer.
- Tettamanti, M. et al. (2005). «Listening to Action-Related Sentences Activates Fronto-Parietal Motor Circuits». *Journal of Cognitive Neuroscience*, 17(2), 273-81. <https://doi.org/10.1162/0898929053124965>.
- Vygotsky, L.S. (1966). «Play and its Role in the Mental Development of the Child». *Soviet Psychology*, 12, 62-76.
- Way, B. (1967). *Development through Drama*. London: Longman.
- Wig, G.S. et al. (2004). «Separable Routes to Human Memory Formation: Dissociating Task and Material Contributions in Prefrontal Cortex». *Journal of Cognitive Neuroscience*, 16, 139-48. <https://doi.org/10.1162/089892904322755629>.
- Wilburn, D. (1992). «Learning through Drama in the Immersion Classroom». Bernhardt, E.B. (ed.), *Life in Language Immersion Classrooms*. Bristol: Longdunn Press, 67-83.
- Winston, J. (2004). *Drama and English at the Heart of the Curriculum*. London: David Fulton.
- Winston, J. (2012). *Second Language Learning Through Drama: Practical Techniques and Applications*. New York: Routledge.
- Winston, J.; Tandy, M. (2009). *Beginning Drama 4-11*. 3a ed. Oxford: Routledge.