



Le performing arts. Un percorso di ricerca tra lingua, emozioni e movimento

The performing arts. A research project through language, emotions and movement

Philipp Botes

Università degli Studi Roma Tre

philipp.botes@uniroma3.it

ABSTRACT

Learning foreign languages through the performing arts takes on always more interest in the International scientific world. The essay presents an empirical research conducted in a secondary school of Rome, by the use of a specific methodology, the drama pedagogy.

L'apprendimento delle lingue straniere attraverso le performing arts sembra rivestire sempre maggiore interesse all'interno del panorama scientifico internazionale. Il contributo intende presentare un'indagine empirica condotta in una scuola secondaria di primo grado di Roma, attraverso l'utilizzo di una particolare metodologia, la dramma-pedagogia.

KEYWORDS

Performing Arts, Emotions, Movement, Foreign Languages, Learning-Teaching.

Performing Arts, Emozioni, Movimento Corporeo, Lingue Straniere, Apprendimento-Insegnamento.

1. L'analisi del contesto problematico

Negli ultimi decenni si è assistito ad un progressivo interesse per il potenziamento delle competenze linguistiche nei sistemi di istruzione, che ha portato ad una uniformazione in ambito europeo per quanto riguarda la conoscenza di almeno due lingue oltre a quella madre, sancita dal Consiglio d'Europa (2014), quale elemento fondamentale per la promozione del benessere e del successo scolastico di tutti gli studenti, nessuno escluso.

Nonostante ciò, l'apprendimento delle lingue straniere in Italia si configura come uno dei nodi problematici nel mondo scolastico, con evidenti ripercussioni sull'intero Paese in termini di competitività economica e di produttività (Education First, 2013). Parimenti, indagini sul corpo docente (Fondazione Agnelli, 2011) hanno messo in evidenza come gli insegnanti italiani, soprattutto quelli della scuola secondaria, siano anziani, ancorati a datate modalità di trasmissione del sapere e poco inclini al cambiamento.

Tali criticità hanno posto le basi per la riflessione, l'analisi e la sperimentazione di molteplici e diversificate metodologie didattiche, volte particolarmente alla promozione della competenza comunicativa all'interno della lezione di lingua straniera.

2. Le performing arts

Negli ultimi anni, si sta sviluppando nella comunità scientifica internazionale un notevole interesse in relazione alle *performing arts*, ovvero alle arti performative, quali strumenti efficaci nel processo glottodidattico (Schewe, 2013). Tale tendenza è dovuta in primo luogo all'evoluzione degli approcci afferenti alla didattica della lingue che privilegiano sempre più gli aspetti della comunicazione, con particolare riferimento alla dimensione sociale e non verbale, e dell'interazione interpersonale, favorendo uno studio orientato verso una comprensione più ampia dell'uso della lingua. Proprio per questo, infatti, è possibile parlare di approccio performativo allo studio delle lingue (Fleming, 2014), per fare riferimento ad un apprendimento di tipo olistico, che comporta l'attivazione di tutti i canali sensoriali necessari per lo sviluppo dei processi di memorizzazione e della sfera cognitiva, e che non può non contemplare il ruolo fondamentale svolto dalla componente emotiva.

Ecco dunque che le *performing arts* si configurano quali particolari linguaggi artistici caratterizzati dalla partecipazione personale del discente e dalla *performance*, in cui corpo, voce, oggetti e linguaggi stessi vengono impiegati per sostenere ed arricchire l'azione didattica (Diadori, 2014).

2.1. Emozioni e apprendimento linguistico

L'interesse verso l'approccio performativo nel processo di apprendimento-insegnamento linguistico è dovuto in gran parte all'importanza che il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER) ha riconosciuto alla componente emotiva e alla competenza comunicativa, che sta direzionando il *focus* della didattica sempre più sulla *performance* orale, piuttosto che sulla competenza linguistica formale e grammaticale. L'approccio performativo trova una sua logica conseguenza nella glottodidattica contemporanea, sempre più orientata ad un apprendimento di natura olistica, che accanto alla dimensione cognitiva pone particolare

attenzione anche e soprattutto a quella affettivo-emotiva (Balboni, 2013). Le scoperte neuroscientifiche, infatti, mettono in rilievo come le emozioni non rappresentano delle variabili esterne alle funzioni cognitive ma, al contrario, costituiscono componenti fondamentali del nostro modo di essere, in grado di aumentare la motivazione, la partecipazione scolastica e di concorrere al successo formativo (Di Fabio, 2010). Ogni forma di apprendimento, dal pensare al memorizzare, è infatti caratterizzata da un forte coinvolgimento personale e di conseguenza dalla componente emotiva. Quando proviamo emozioni positive l'attenzione aumenta e le informazioni vengono immagazzinate nella memoria a lungo termine; al contrario, le emozioni negative tendono ad ostacolare tali processi.

2.2. *Apprendere in movimento*

Un ulteriore aspetto distintivo delle *performing arts* è rappresentato dall'importanza della componente motoria nell'acquisizione delle lingue.

Il corpo si configura come l'elemento attraverso cui esplorare il mondo e costruire conoscenze, abilità e risorse personali, conoscere ed entrare in contatto con gli altri. Le sensazioni che riusciamo a percepire attraverso il corpo condizionano i nostri comportamenti ed influiscono conseguentemente sul modo di percepire e rappresentare la realtà. Riprendendo il pensiero piagetiano, il corpo rappresenta dunque uno strumento di apprendimento, la risultante dell'attività motoria e del rapporto che ogni individuo costruisce con il mondo.

Se si pensa alla comunicazione verbale, è semplice comprendere come essa sia in primo luogo movimento del corpo, dei muscoli facciali, degli elementi comunicativi paraverbali e non verbali (De Angelis, 2013), caratteristiche ben note tanto ai creatori dell'approccio glottodidattico del *Total Physical Response* (Asher, 1969) quanto agli ideatori della *Scuola in movimento* germanofona (Müller & Petzold, 2006). Movimento e lingua rappresentano un connubio particolarmente efficace, in grado di stimolare la motivazione, ma anche di eliminare tutti quegli ostacoli di natura emozionale, definiti da Krashen *filtro affettivo*, e di migliorare al contempo il processo di ritenzione linguistica (Macedonia, Müller, & Friederici, 2011).

2.3. *Il linguaggio teatrale: uno strumento didattico privilegiato*

Tra le differenti tipologie di arti performative, l'utilizzo del linguaggio teatrale nella lezione di lingua straniera appare essere una preziosa risorsa, poiché promuove la motivazione (Sambanis et al. 2014), innesca nei discenti la loro naturale propensione a "fare con la lingua", valorizza la competenza comunicativa e socio-relazionale (Fratini 2008), la sfera emotiva e il movimento corporeo (Schiffler, 2012), all'interno di un clima di apprendimento fortemente inclusivo e cooperativo.

Nella letteratura internazionale, accanto alla definizione di *teatro (didattico)* che prevede una messa in scena destinata ad un pubblico, viene definito *drama* il processo che pur prevedendo attività teatrali e di drammatizzazione, non necessita di una rappresentazione finale e può venire impiegato in maniera naturale all'interno della didattica curricolare (Sambanis, 2013). Secondo tale prospettiva, un interessante costrutto teorico si sviluppa in Germania con il nome di *dramma-pedagogia* (Schewe, 1993), il cui obiettivo è la creazione di sequenze narrative in lingua straniera attraverso le potenzialità affettivo-relazionali, corpo-

ree e linguistico-espressive degli alunni. La *dramma-pedagogia* impiega nel modo migliore le attività teatrali a scopo pedagogico-didattico, portando in primo piano il processo di apprendimento nelle sue differenti dimensioni: fisica, estetica, emozionale e cognitiva (Tselikas, 1999).

3. L'indagine empirica

Alla luce del quadro teorico sinora delineato, è stato condotto uno studio di caso nella ricerca azione (Yin, 2005; Coggi & Ricchiardi, 2008) che ha permesso di indagare empiricamente gli argomenti oggetto di interesse, riuscendo a rilevare le ricadute all'interno del processo di apprendimento-insegnamento in seguito all'utilizzo dell'approccio *dramma-pedagogico*.

Nello specifico, dopo aver compiuto un percorso di formazione inerente le tecniche teatrali condotto dal ricercatore con un gruppo di docenti di lingua straniera individuato nelle scuole di Roma, due di essi hanno implementato un percorso didattico in una classe terza di scuola secondaria di primo grado, composta da 21 studenti, incentrato sull'utilizzo della *dramma-pedagogia* durante le lezioni di inglese e di spagnolo. La necessità della formazione degli insegnanti, ribadita peraltro anche dalla recente riforma della scuola (Legge n. 107), appare imprescindibile innanzitutto al fine di acquisire reali e spendibili competenze concernenti il linguaggio teatrale, oltre che concorrere al miglioramento della propria professionalità e crescita personale, a partire da un processo di consapevolezza emotivo-affettiva che aiuti a comprendere meglio le dinamiche insite all'azione didattico-educativa.

Si è scelto di prendere in esame la scuola secondaria di primo grado, in quanto risulta essere il grado maggiormente problematico all'interno del sistema di istruzione italiano, in cui le metodologie attive e cooperative vengono impiegate soltanto in minima parte rispetto all'arcaica trasmissione diretta del sapere, non più efficace per la formazione dei cittadini del domani (Robinson, 2015).

Durante tutto lo svolgimento della ricerca sono stati utilizzati differenti strumenti volti alla raccolta dei dati di natura qualitativa e quantitativa, necessari per attuare un efficace processo di triangolazione. Come è possibile notare nella tabella sotto riportata (Fig. 1), sono state impiegate tecniche di raccolta dati tipiche dello studio di caso, quali la somministrazione di questionari e interviste, la compilazione di *checklist*, l'osservazione diretta, la videoregistrazione e la conduzione di *focus group*.

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

Fig. 1. Gli strumenti

3.1. L'analisi dei dati

Nella fase pre intervento è stato somministrato agli studenti il *Questionario iniziale*, al fine di tracciare un quadro generale più chiaro della classe per quanto concerne le dinamiche socio-relazionali e affettive, oltre che indagare le percezioni dei discenti in merito agli oggetti di indagine: le emozioni, il movimento corporeo e il linguaggio teatrale nel processo di apprendimento. Sempre nella medesima fase le due docenti sono state intervistate allo scopo di mettere in risalto gli aspetti riguardanti la professione svolta, i propri studenti, la didattica e gli argomenti di ricerca.

Dall'analisi dei dati ricavati da questi due strumenti è emerso un clima di classe piuttosto positivo, in cui i discenti partecipano attivamente al processo didattico, in particolar modo nella decisione dei contenuti da trattare, dei criteri e degli strumenti impiegati nella valutazione.

Le docenti prediligono l'uso di approcci comunicativi e umanistici, principalmente incentrati sull'abilità comunicativa e sull'attivazione della sfera emotivo-affettiva, anche se dichiarano di avvalersi prevalentemente del libro di testo e della metodologia tradizionale, la lezione frontale.

Per quanto riguarda gli argomenti oggetto di indagine, la quasi totalità degli studenti ha affermato di avere già sperimentato il linguaggio teatrale nella propria carriera scolastica, anche se non ha mai esperito l'utilizzo del movimento corporeo nella didattica curricolare all'infuori della lezione di educazione fisica.

Il percorso didattico condotto dalle insegnanti si è sviluppato in otto incontri in cui i discenti hanno sperimentato la metodologia dramma-pedagogica. Durante questa fase i soggetti in formazione hanno compilato sistematicamente il *Questionario percorso didattico*, necessario allo scopo di riflettere in maniera critica sul processo di apprendimento. Per l'analisi dei dati emersi dall'impiego di questo strumento ci si è avvalsi del software *NVivo10*, grazie al quale è stato possibile prendere in esame il copioso materiale testuale, individuando delle categorie contenenti gli elementi più ricorrenti nelle risposte (Fig. 2).

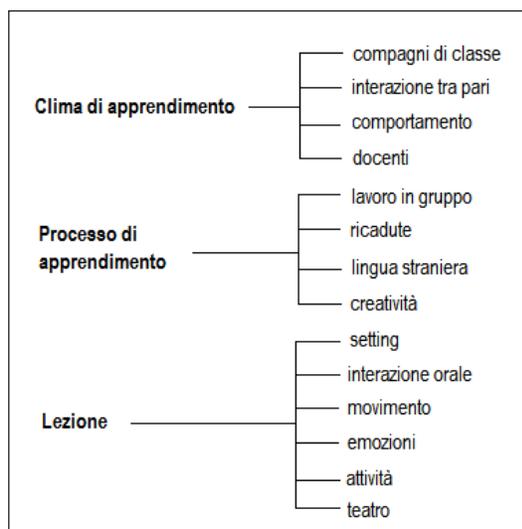


Fig. 2. Le categorie

La prima macro-categoria *clima di apprendimento* mette in evidenza il forte impatto che il percorso dramma-pedagogico ha avuto sul gruppo classe per quanto riguarda la creazione di un gruppo classe più solido e coeso, di relazioni interpersonali positive, attraverso la promozione di momenti destinati all'interazione orale, grazie ai quali è stato possibile approfondire la conoscenza con i compagni. Al tempo stesso però, le attività teatrali hanno creato sporadici episodi di disordine e confusione, dovuti principalmente al cambiamento di metodologia. Tale modificazione si è riverberata positivamente anche sulle docenti, le quali hanno improntato la didattica meno sull'uso del libro di testo e più sull'interattività della lezione e sugli scambi comunicativi.

Nella seconda macro-categoria *processo di apprendimento* afferiscono tutte le ricadute positive individuate dai discenti dovute all'impiego della dramma-pedagogia, la quale ha promosso il lavoro in gruppo e potenziato le attività di *problem solving*. Inoltre, le attività teatrali hanno favorito l'interazione in lingua straniera, soprattutto tra gli studenti più timidi, all'interno di contesti autentici e, di conseguenza, anche la motivazione ad apprendere e a consolidare contenuti già appresi durante l'anno.

La terza macro-categoria *lezione* evidenzia gli aspetti innovativi promossi dal percorso didattico: in primo luogo la modificazione del setting d'aula, che spesso è stato "stravolto", al fine di agevolare le attività di movimento e le dinamiche di gruppo. Al tempo stesso, come è emerso dai questionari, gli incontri svolti sono stati caratterizzati da una massiccia presenza di emozioni positive (principalmente felicità, divertimento e allegria), necessarie per la riuscita del processo di acquisizione della lingua.

Le insegnanti invece, a conclusione di ogni incontro, hanno compilato il *Questionario docente* grazie al quale è stato possibile monitorare i risultati ottenuti e riflettere sul proprio agire didattico. Al contempo, il ricercatore è sempre rimasto in classe per videoregistrare gli incontri e compiere un'osservazione non strutturata, mediante l'ausilio del diario di bordo. Questi strumenti hanno messo in evidenza come la metodologia dramma-pedagogica abbia enfatizzato gli scambi comunicativi in lingua e le attività di ascolto, componenti ampiamente apprezzate dal gruppo classe. Tale cambiamento ha necessariamente avuto delle ripercussioni anche sul comportamento degli allievi, i quali, potendosi esprimere attraverso molteplici canali e forme di comunicazione, hanno a volte dimostrato eccessiva vivacità agli occhi delle insegnanti.

L'introduzione della nuova metodologia ha favorito altresì la centralità dei discenti nel processo di apprendimento e, di conseguenza, le docenti hanno progressivamente potuto assumere il ruolo di regista, coordinando le attività e alimentando la relazione educativa, anziché limitarsi a trasmettere contenuti.

Dopo quattro settimane dal termine del percorso didattico è stato condotto un *focus group* con gli studenti mediante lo strumento dello *stimulated recall* (Gass & Mackey, 2000), che ha consentito di presentare alcuni frammenti video come stimolo per una riflessione più consapevole e attenta sull'intero lavoro svolto. I discenti hanno dichiarato interesse per le attività espressivo-motorie proposte, che hanno concorso alla creazione di un clima calmo e privo di stress, caratterizzato da emozioni e sentimenti positivi, e che a loro volta hanno promosso una maggiore concentrazione e partecipazione attiva. Le attività teatrali sono state percepite come occasioni di apprendimento estremamente motivanti, in cui le persone più timide e riservate hanno trovato un ambiente sicuro e protetto per esprimersi.

La fase post intervento è stata caratterizzata, altresì, dalla conduzione di un'intervista semistrutturata alle docenti, attraverso cui è stato possibile attuare

una riflessione metacognitiva, nonché una valutazione dell'esperienza condotta e degli eventuali cambiamenti riscontrati nei propri allievi. Uno degli aspetti maggiormente interessanti è senza dubbio l'opinione delle insegnanti che, in seguito alla sperimentazione di una differente modalità di impostare la didattica, hanno percepito di affrontare in modo più sereno il proprio lavoro in classe e di avere creato un rapporto più stretto con gli studenti, confermato anche dalle risposte date da questi ultimi.

Riflessioni conclusive

I dati ricavati dal *focus group* permettono di asserire che l'azione didattica progettata ha influito positivamente all'interno dell'ambiente di apprendimento, riscontrabile in una maggiore motivazione e coinvolgimento attivo dei discenti nel processo formativo.

In secondo luogo, l'approccio didattico innovativo da parte delle docenti ha favorito l'utilizzo del movimento corporeo come veicolo di apprendimento, la promozione di processi metacognitivi e l'interazione in lingua straniera, variabile molto spesso carente all'interno del contesto scolastico.

L'analisi dei dati ha quindi permesso di corroborare la valenza delle *performing arts*, nel caso specifico della *dramma-pedagogia*, all'interno del processo glottodidattico.

Come testimonia la letteratura internazionale, tale settore di ricerca necessita di ulteriori apporti scientifici, soprattutto di natura longitudinale, al fine di consolidare la propria validità ed efficacia (Belliveau & Kim, 2013). Per attuare questo percorso però, è obbligatorio incentrare la riflessione su una questione fondamentale: la formazione degli insegnanti. È infatti solo grazie ad una maggiore attenzione verso i nuovi ambiti di ricerca da parte delle università e degli enti di formazione che sarà possibile rinnovare la didattica disciplinare e modificare il processo di apprendimento-insegnamento, proprio a partire da una solida preparazione del corpo docente sulle metodologie specifiche, tra cui quelle drammapedagogiche, in linea con le recenti disposizioni in materia di insegnamento negli istituti secondari di discipline non linguistiche in lingua straniera (CLIL). In tal senso, formare il docente alle *performing arts*, oltre che fornire un valido strumento di arricchimento metodologico, fornisce la possibilità di illuminare quegli aspetti strutturali, in grado di elevare qualitativamente la relazione educativa.

Riferimenti bibliografici

- Asher, J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, Vol. 53, 1, 3-17.
- Balboni, P.E. (2013). Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico. *EL.LE*, 1, 4, 7-30.
- Belliveau, G., & Kim, W. (2013). Drama in L2 learning: A research synthesis. *Scenario*, 2, 6-26.
- Consiglio d'Europa (2014). *Recommendation CM/Rec(2014)5 of the Committee of Ministers to member States on the importance of competences in the language(s) of schooling for equity and quality in education and for educational success*.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2008). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- De Angelis, B. (2013). *L'ascolto atto cosciente e virtù civile. Riflessioni educative*. Roma: Anicia.

- Education First (2013). *EF English Proficiency Index*. in <http://www.ef.com/epi>. (consultato in data 12.12.2015).
- Diadori, P. (2014). The role of performing arts in humanistic and intercultural approaches to foreign language teaching. In Nofri, C., & Stracci, M. *Performing Arts in Language Learning. Proceedings of the International Conference. Roma 23/24 Ottobre 2014*. Roma: Novacultur, 20-28.
- Di Fabio, A.M. (2010). *Potenziare l'intelligenza emotiva in classe. Linee guida per il training*. Firenze: Giunti.
- Fleming, M. (2014). Language learning and the performing arts: issues of justification. In Nofri, C., & Stracci, M. *Performing Arts in Language Learning. Proceedings of the International Conference. Rome 23/24 Ottobre 2014*. Roma: Novacultur, 29-37.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2011). *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*. Roma: Laterza.
- Fratini, N. (2008). Dramapädagogik im (Fremd)Sprachunterricht. *Scenario*, 2, 40-50.
- Gass, S.M., & Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. New York: Routledge.
- Macedonia, M., Müller, K., & Friederici, D. (2011). The Impact of Iconic Gestures on Foreign Language Word Learning and Its Neural Substrate. *Human Brain Mapping*, 32, 982-988.
- Müller, C., & Petzold, R. (2006). *Bewegte Schule: Aspekte einer Didaktik der Bewegungserziehung in den Klassen 5 bis 10/12*. Sankt Augustin: Academia.
- Robinson, K. (2015). *Fuori di testa. Perché la scuola uccide la creatività*. Trento: Erickson.
- Sambanis, M. (2013). *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr.
- Sambanis, M., Burtzlaff, U., Fuchs, J., Gebremedhin, F., Hapke, L., Hönsch, K., Jacobs, P., Jungjohann, A., Kopp, K., Kumer, M., Radeke, J., Yussif-Will, Y., & Botes, P. (2014). Wir bauen eine Bewegungsgeschichte auf. Chaos at the zoo. *Grundschulmagazin Englisch*, 6, 30-32.
- Schewe, M. (1993). *Fremdsprache inszenieren: zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- Schewe, M. (2013). Taking Stock and Looking Ahead: Drama Pedagogy as a Gateway to a Performative Teaching and Learning Culture. *Scenario*, 1, 5-28.
- Schiffler, L. (2012). *Effektiver Fremdsprachenunterricht. Bewegung-Visualisierung-Entspannung*, Tübingen: Narr.
- Tselikas, E.I. (1999), *Dramapädagogik im Sprachunterricht*, Zürich: Orell Füssli.
- Yin, R.K. (2005). *Lo studio di caso nella ricerca scientifica: progetto e metodi*. Bologna: Armando.