

## **IMPROVVISAZIONE E GLOTTODIDATTICA: TECNICHE TEATRALI PER L'APPRENDIMENTO LINGUISTICO**

di Eugenio Galli

### **ABSTRACT**

*L'articolo esplora le possibilità che gli esercizi d'improvvisazione teatrale possono offrire all'educazione linguistica. Viene in primo luogo esaminato se l'improvvisazione teatrale possa sentire propri i moderni approcci di natura glottodidattica; la domanda viene declinata nelle sue valenze di metodo (costruzione condivisa della conoscenza, apprendimento cooperativo, dinamiche di ascolto, di celebrazione dell'errore, di abbassamento del filtro affettivo), nei suoi presupposti pedagogici e nella sua applicabilità a livello di tecniche didattiche. Il primo paragrafo traccia un panorama di quelle istanze alla base dei moderni approcci glottodidattici, descrivendo quelle evoluzioni negli approcci glottodidattici che hanno visto l'apprendente diventare protagonista del proprio apprendimento, con riferimento in particolare ad approcci di tipo comunicativo e umanistico-affettivo. Nel secondo paragrafo, dedicato all'improvvisazione teatrale, se ne traccia una breve storia, approfondendo i suoi presupposti pedagogici e la matrice del suo funzionamento. Nel corso del Novecento l'improvvisazione, da strumento a servizio della creatività, diventa fine dello spettacolo stesso: una rivoluzione pedagogica simile a quella che ha interessato glottodidattica. Il terzo paragrafo costruisce un ponte tra glottodidattica e l'improvvisazione teatrale attraverso due canali. Il primo raffronto è di tipo sovraordinato e vengono descritte le concordanze pedagogiche tra le dimensioni formative di un gruppo che improvvisa e le dimensioni attivate dall'approccio umanistico-affettivo. Il secondo raffronto, a livello sottordinato, analizza le caratteristiche delle tecniche di improvvisazione alla luce dell'effettiva applicabilità all'educazione linguistica, articolata nel quarto paragrafo sotto forma di tre diversi esercizi di improvvisazione.*

## 1. GLOTTODIDATTICA E NUOVI SVILUPPI

A partire dagli anni Sessanta, i nuovi approcci glottodidattici accolgono il presupposto che insegnare italiano non significhi più (solo) riproporre a un gruppo classe «mere descrizioni linguistiche»<sup>1</sup>. Al centro del processo di apprendimento non si trova più la grammatica e, in accordo con tali approcci, le tecniche impiegate nell'educazione linguistica non fanno più leva solamente su traduzioni e memorizzazione lessicale e sintattica; si ritiene che questo debba semmai avvenire «*dopo* aver permesso allo studente di acquisire una competenza comunicativa di base della lingua» (Balboni 2017: 23).

Gli approcci di tipo *formalistico*, che basano il proprio insegnamento sul metodo grammaticale-traduttivo, hanno perso terreno in favore di approcci che privilegiano lo sviluppo di questa competenza (Novello 2017). In questi approcci il *sapere fare con la lingua* diventa il paradigma costitutivo (sostituendo il semplice «sapere fare» lingua). Il processo di apprendimento transita dall'oggetto-insegnato (che riduce l'insegnamento a una trasmissione di saperi dati) al *soggetto apprendente*: un cambiamento prospettico importante che pone la didattica al centro dell'apprendimento attivo e creativo del soggetto, comprendendo le sue sfere *psicologiche, neurolinguistiche e motivazionali*.

La glottodidattica accoglie le scienze del linguaggio, le scienze psicologiche, le scienze antropologiche e culturali, quelle dell'educazione e della formazione; parimenti, nella valutazione delle tecniche glottodidattiche si stabiliscono criteri di *relazionalità, autonomia, accettabilità, flessibilità, adattabilità psicologica*. Come sintetizza Balboni, «per gestire correttamente il processo d'acquisizione è necessario partire dall'apprendente e dunque la glottodidattica deve avere una dimensione psicologica, neurolinguistica e psicolinguistica.» (Balboni, 2017: 22). In questa transizione, il docente ridefinisce il proprio ruolo: da dispensatore di saperi a quello di *facilitatore* del percorso dell'apprendente.

### 1.1. APPROCCIO UMANISTICO

In particolar modo, oltre agli approcci di tipo comunicativo, sono gli approcci raggruppati nella denominazione di «*umanistico*» a incarnare i nuovi indirizzi glottodidattici. La didattica arricchisce nuove definizioni i ruoli attribuiti ai suoi attori: l'allievo (con i suoi bisogni), l'insegnante (con la sua competenza) e l'oggetto dell'apprendimento (con le sue

---

<sup>1</sup> *Approcci e metodi della glottodidattica*, Laboratorio ITALS – Italiano come lingua straniera, Università di Venezia, accesso effettuato il 02.10.2017, Url: [www.itals.it](http://www.itals.it).

particolarità). Quest'attenzione all'*uomo intero* trova i suoi referenti più diretti nella psicologia umanistica di Carl Rogers (May, 1991: 4) e nel lavoro di psicologi come Maslow che propongono l'idea di una mente che coinvolge tutto l'essere umano in un progetto guidato dall'ego profondo e sulla base di un progetto di sé. Di quest'approccio basato sulla persona, quello umanistico riprende:

- la *fisicità*, nella misura in cui il cervello è collegato agli organi dell'udito e dell'apparato fonatorio: il parlare è regolato dal respiro, dal gesto, dalla postura, dalla regolazione della distanza nei confronti dell'interlocutore.
- la considerazione della persona umana nella sua sfera dell'*affettività*: diventa fondamentale che l'apprendente si senta sereno in classe, senza timore di sbagliare, scevro da sensazioni di ansia o di competitività negativa.
- il riconoscere come ognuno apprenda secondo i suoi ritmi e i suoi tempi, i suoi stili cognitivi, il suo *stile di apprendimento*.
- la necessità di coinvolgere la *motivazione* dell'apprendente. Questa ricopre un ruolo cardine in quanto «senza volontà di imparare non s'impara o s'impara male e con difficoltà» (Novello, 2017: 9). Questo presupposto lega indissolubilmente emozione e apprendimento e invita a facilitare l'attivazione emotiva e affettiva verso gli argomenti trattati.
- l'importanza del *gruppo* e di un apprendimento di tipo *cooperativo*. Una lingua si apprende interagendo e collaborando con gli altri in una comunicazione reticolare e composita.

## 1.2. IL GRUPPO, IL GIOCO E L'ERRORE

L'approccio umanistico valorizza quelle tecniche di tipo collaborativo che vedono gli allievi lavorare in gruppo nel tentativo di procedere verso la soluzione di problemi comuni. Le interazioni in classe vengono concepite come flussi comunicativi che poggiano su contributi e *competenze linguistiche differenti*. Il costruttivismo infatti considera la conoscenza come il risultato di una costruzione attiva del soggetto

socialmente negoziata e condivisa [...]. La conoscenza ha un carattere situato (...) e si realizza anche in relazione a fattori affettivi, oltre ad essere legata ai bisogni, agli stili, alle motivazioni, alle attitudini, alle intelligenze del soggetto. Infine la costruzione della conoscenza da parte dell'apprendente deriva dalla comunicazione interpersonale e si attua attraverso particolari forme di collaborazione e negoziazione sociale tra pari, favorita in un contesto didattico dal docente, che svolge il ruolo di mentore (Diadori, Palermo, Trocarelli 2009:104-105).

Nel gruppo inoltre diventa accessibile la dimensione *ludica* delle tecniche impiegate. Il gioco *si fonda* sulle interazioni sociali, siano queste tecniche di simulazione, di confronto a squadre, di scambio con il compagno o con la classe. L'approccio collaborativo attiva possibilità di *scaffolding* tra i membri di un gruppo e permette di tenere basso il *filtro affettivo* e alta la motivazione al compito. Il gruppo può accrescere la *capacità negativa* (ovvero della capacità di sostare nell'incertezza) dei singoli che il *fare con* la lingua straniera richiede. Affrontare da soli la sfida di comprendere un testo, produrre un elaborato o formulare ipotesi su regole grammaticali può comportare uno stress notevole, mentre lavorare in gruppo accresce le possibilità di riuscita e permette un confronto di conoscenze e strategie. Se il gruppo lavora in apprendimento cooperativo, accoglie e permette l'errore- momento inevitabile nell'apprendimento. L'errore acquista una nuova valenza: da forma deviante diventa infatti una manifestazione dell'apprendimento, un segnale che certe ipotesi sulla natura della lingua sono state formulate e iniziano ad essere verificate. Diadori, Palermo e Troncarelli (2009: 96) forniscono un esempio illuminante:

un apprendente produce per un certo periodo la forma corretta *vado* e poi emerge la forma *ando*. Ciò non significa che si è verificata una regressione, ma che *vado* era impiegato come forma non analizzata, sebbene corretta, mentre *ando*, nonostante costituisca una forma scorretta, segnala che sono in corso di acquisizione le regole di formazione del presente indicativo dei verbi della prima coniugazione.

Dato che l'apprendimento di una lingua consiste in un processo di formazione delle regole, in ogni stadio di tale processo l'apprendente possiede dunque una propria versione della grammatica della L2, un sistema linguistico a se stante definito *interlingua*, che evolve a seguito dell'introduzione di nuove regole, derivate dalle ipotesi verificate e accettate. La *capacità negativa* è intimamente interconnessa con il nostro grado di stress da errore percepito e negarsi l'errore può significare rallentare o bloccare l'evoluzione del proprio *continuum interlinguistico*. L'accettazione dell'errore può assumere soglie molto diverse derivanti da inclinazioni personali, tipo di educazione ricevuta e cultura di appartenenza. Un docente che favorisca l'emergere di un gruppo classe secondo caratteristiche di tipo cooperativo permette all'apprendente di sentirsi maggiormente tutelato nel suo percorso d'interlingua. L'aspetto ludico può inoltre portare addirittura a «celebrare» l'errore come sintomo di apprendimento.

## 2. IMPROVVISAZIONE TEATRALE

La dimensione dell'improvvisazione è da sempre considerata una componente fondamentale del teatro, motivo per il quale diventa indispensabile chiarire a cosa ci riferiamo quando parliamo di «improvvisazione teatrale». Molte esperienze, dal *Playback Theater* al teatro danza, dai *flash mob* al *teatro invisibile*, possono a buon diritto ricadere sotto questo termine-ombrello e per natura stessa del medium teatrale, ogni spettacolo che avviene nel *qui e ora* e attraverso la fisicità degli attori sul palco ha insita una certa dose di improvvisazione. Inoltre le competenze di base che permettono all'attore di improvvisare sono *di per sé* abilità importanti naturalmente presenti in qualsiasi training attoriale. Vediamo dunque di delineare il concetto attraverso le tre principali tappe evolutive dell'improvvisazione nella storia del teatro.

### 2.1. L'IMPROVVISAZIONE: DA MEZZO A FINE

Ai fini del nostro argomento possiamo tralasciare le esperienze del teatro greco, romano e medievale e iniziare direttamente da quella che oggi viene considerata la prima testimonianza di un salto *qualitativo* nel modo di concepire l'improvvisazione: La Commedia dell'Arte. Nata nel Cinquecento come risposta alla crisi del mecenatismo delle corti italiane, la Commedia porta diverse compagnie a dover trasportare la loro opera in strada. Le sfide per attirare il pubblico erano diverse. Al problema della *visibilità e udibilità*, le compagnie risposero attrezzando carretti rialzati che fungessero da palco, adottarono maschere che rendessero chiari i movimenti del volto e svilupparono movimenti ampi e agili per massimizzare il poco spazio disponibile. I gruppi usavano maschere facilmente riconoscibili e proponevano una certa fissità di personaggi. Vi erano anche altre sfide con le quali gli attori della Commedia dovettero misurarsi: la frammentazione politica e linguistica italiana rese necessario trovare una sorta di *lingua franca* che potesse essere intesa da un largo pubblico analfabeta. Questo lingua fu il *grammelot*, un'accozzaglia di termini accolti dai diversi idiomi reso comprensibile da una mimica onomatopeica.

Nei primi tempi queste commedie, che si tenevano all'aperto e con una scenografia fatta di pochi oggetti, mettevano in scena spettacoli che - contrariamente all'uso comune - non erano basati su copioni scritti ma limitati a dei semplici canovacci che fornivano solo qualche linea narrativa di massima sulla quale poi improvvisare. Con la Commedia, a lungo considerata motivo di vanto ed eccellenza del teatro italiano, si rivaluta per la prima volta nella storia la capacità di *improvvisare* e le si conferisce un nuovo status. La Commedia, più che un genere, fu una diversa *concezione* (o modalità di produzione) degli spettacoli. La

rottura con la tradizione scritta ebbe origine da una concomitanza di cause, alcune legate all'evoluzione stilistica, altre a storiche e politiche quali ad esempio l'aggirare la censura controriformista o la convenienza che permetteva il poter adeguare le proprie battute ai colori politici e di fazione delle piazze. Non approfondiremo il concetto; si vuole invece evidenziare la *fortuna* - prima italiana e poi europea - della Commedia, parallelamente alla quale si creò una sorta di mitologia dell'attore «puro», talmente padrone dei suoi mezzi da non aver neppure bisogno di parti recitate. In realtà lo spettacolo proposto era in larga parte 'strutturato' e la natura itinerante delle compagnie, che scongiurava la possibilità di un pubblico identico allo spettacolo successivo, giocò a favore di una certa riproposizione di battute, repertori e ruoli (tratti che poi concorreranno al suo declino verso la fine del XVII secolo). I professionisti del teatro del Cinquecento non disdegnavano lo studio a memoria e repertori legati a personaggi rappresentati; vi era, insomma, una certa *maniera*. Tuttavia non è un caso che il nome di «arte» attribuito alla Commedia (che significa «mestiere») lasciasse spazio ad altre identificazioni tra le quali quella di *Commedia all'improvviso*.

L'improvvisazione assunse con la Commedia dell'Arte una dignità *inedita* rispetto alle ere precedenti. Fu il suo mito - ripreso in ambito romantico - a ispirare i posteri e a fungere da riferimento per quelle istanze rivoluzionarie del Novecento che cambiarono a fondo il concetto di improvvisazione, facendolo assurgere a luogo ideale per la creatività attoriale e registica.

All'inizio del secolo scorso infatti la necessità di un cambiamento radicale all'interno dell'istituzione teatrale cominciò ad essere avvertita in modo uniforme in tutta Europa. Sotto la spinta di istanze rinnovatrici nella società e nelle arti e nella tecnologia, prende progressivamente vigore l'assunto secondo il quale il teatro deve *cambiare se stesso e la società in cui agisce*. In questo impulso, l'improvvisazione, riscoperta sotto diverse prospettive dai più importanti teorici del Novecento, sembrò essere la chiave di questo rinnovamento. Il nuovo teatro trovò una sua definizione in quanto *momento di creatività dell'attore* e come fuoco di un *processo creativo*. L'attore diventa soggetto e non oggetto del teatro. Alcune sperimentazioni condussero a stili di improvvisazione definiti, altre diedero il loro contributo a formare un lessico teatrale nuovo e ad divenire esperimenti di avanguardia: dagli anni Novanta dell'Ottocento, teorici e direttori teatrali quali Konstantin Stanislavski e Jacques Copeau (fondatori dei due più importanti filoni di teoria recitativa) usano l'improvvisazione in modo massiccio nel *training* attoriale e le radici dell'improvvisazione moderna si coagulano in questi anni attorno al lavoro di Jerzy Grotowski, Peter Brook, Augusto Boal, Judith Malina e Julian Beck, rivoluzionando la concezione del teatro come mai prima. L'improvvisazione è utilizzata come mezzo *per stimolare la creatività dell'attore*: un *fil rouge* che accomuna

diversissime esperienze artistiche ma ponendosi come indispensabile strumento di lavoro per ogni attore. E' il mezzo per un preciso fine artistico-pedagogico rivolto al lavoro interiore dell'attore. Tuttavia, l'improvvisazione che orientò il riappropriarsi del corpo, dello spazio e del tempo nel teatro restava comunque uno *strumento* al servizio di un fine.

E' solo nella seconda metà del Novecento che in Nord America l'improvvisazione cambia il suo status, passando da *strumento* di creatività a *fine* dell'azione teatrale stessa. In tre esperienze differenti ma interconnesse, Viola Spolin, Keith Johnstone e Robert Gravel misero in atto una ricerca teatrale tra Canada e Stati Uniti in cui l'improvvisazione si colloca al *centro* della scena e diventa protagonista dell'evento teatrale. Nasce un tipo di spettacolo senza testo, prove e accordo preventivo tra gli attori. Spolin e Johnstone impressero una particolare valenza pedagogica e di libertà alla loro lezione.

L'influenza di Viola Spolin sull'improvvisazione teatrale è incalcolabile. Già dalla fine degli anni Cinquanta fu polo di riferimento per la prima generazione di Improvvisazione a Chicago dando vita a *The Compass Players* e *The Second City*, tra le prime truppe organizzate della città e ancora considerate delle istituzioni; fu dal successo di queste compagnie che nacque il moderno movimento di improvvisazione comica. Nella Chicago dei primi Sessanta, attraverso le esperienze che fanno capo all'attrice americana si formalizzarono molte delle attuali regole dell'improvvisazione teatrale. Molti degli esercizi utilizzati in quegli anni dalla Spolin ebbero un tale impatto sulla formazione degli allievi da essere ritenuti ancora una pietra miliare dell'attuale *training* dell'improvvisatore. A livello pedagogico uno dei suoi meriti principali è quello di aver trasposto l'insegnamento delle dinamiche teatrali su una dimensione di *gioco collettivo* (includendo componenti quali *la relazione, la fiducia e l'ascolto*). La Spolin concentrò molto la sua pedagogia sullo sviluppo del livello intuitivo e della *spontaneità*; spontaneità che necessita di un ambiente adeguato nel quale le possano sentirsi libere di esprimersi. E' nel gioco che si viene a individuare la naturale sintesi di questi elementi. Il gioco propone ai suoi partecipanti, ossia al gruppo sociale, un problema da risolvere o un obiettivo da raggiungere; questo anelito avviene sempre secondo regole create dal gruppo stesso piuttosto che imposte dal contesto o dall'insegnante. Costruendo assieme le soluzioni ai problemi che il gioco pone diviene importante il tema dell'ascolto: è tramite questo che si richiede di arrivare come gruppo a chiarire quali siano il luogo, il personaggio, il problema di una storia che si va creando (Maccioni, 2006: 37). Nasce un teatro ove l'allievo esce dalla dipendenza nei confronti dell'insegnante per creare e vivere la sua spontaneità: è questo l'aspetto pedagogico più innovativo della Spolin. L'attore deve essere libero dal timore di giudizi esterni, timore che influirebbe sulle azioni e sulle reazioni del suo improvvisare.



E' allora importante che il *lavoro di gruppo* sia scevro da competizioni interne: tutte le naturali tensioni vanno canalizzate verso uno sforzo collettivo; non c'è un modo giusto e sbagliato di risolvere il problema che il gioco pone: lo sforzo apre ciascuno alle proprie risorse e al proprio potenziale.

Keith Johnstone è invece il teorico dell'improvvisazione teatrale probabilmente più conosciuto e apprezzato al mondo. Nato nel 1933, Johnstone inizia la sua carriera come educatore in Inghilterra presso una scuola elementare di Battersea, dove rivoluziona il modo di concepire l'insegnamento. In contrasto con l'impostazione tradizionale sofferta da ragazzo, Johnstone accorda, così come la Spolin, un alto valore alla *spontaneità*. Johnstone rifiuta la dicotomia *giusto/sbagliato* e la sua esperienza nell'insegnamento fornirà le basi per i suoi successivi sviluppi artistici. Nel 1958 Johnstone si unisce a *The Theatre Machine*: un gruppo di cinque attori che porta in tutta l'Inghilterra spettacoli completamente improvvisati e nel 1966, Johnstone si trasferisce a Calgary: il risultato di questa esperienza fu la nascita nel 1978 di *Theatresports*, un format di improvvisazione teatrale che usa la competizione tra due squadre come fonte di tensione drammatica e intrattenimento. Da allora *Theatresports* comincia la sua diffusione, consolidando la sua fama a livello mondiale, coronato da un immenso favore di pubblico. *Theatresports* richiama lontanamente il *wrestling* americano: una lotta-spettacolo il cui palcoscenico riprende il *ring* quadrangolare e lo spettacolo si regge su continue sfide tra le squadre alle migliori scene improvvisate. Nel contributo di Johnstone prende un posto chiave il concetto di *rischio*. Gli attori sono continuamente messi di fronte ai loro limiti, capacità e paure. L'idea di Johnstone è di sfidare la propria zona di comfort, definendo la propria crescita come persone e come improvvisatori.

Oggi l'improvvisazione teatrale è un fenomeno diffuso in tutto il mondo, con un grande e continuo successo di pubblico e nuovi adepti. Esistono molti diversi format e spettacoli d'improvvisazione, così come molti differenti giochi ed esercizi. Raccontare cosa sia oggi non è semplice ma la caratteristica base che accomuna tutti gli spettacoli di improvvisazione teatrale è semplicemente legata alla natura completamente improvvisata delle scene e all'interazione con il pubblico, al contempo motore di ispirazione con i suoi suggerimenti e prova che lo spettacolo sia effettivamente improvvisato. Se infatti le forme che l'improvvisazione può assumere e i gradi di coinvolgimento del pubblico possono differire enormemente, tuttavia i concetti che ispirano la formazione di un attore di improvvisazione e le dimensioni che andrà ad allenare non sono cambiati negli anni e non possono prescindere da quanto formalizzato dalla Spolin e da Johnstone. Concetti quali *spontaneità*, *lavoro di gruppo*, *assenza di giudizio*, *gioco*, *relazione*, *fiducia*, *ascolto*, *rischio*, *creatività*, sono alla base dell'improvvisazione



teatrale, oggi come allora. Quelle intuizioni si pongono a buon titolo come fondamenta di qualsiasi discorso sull'improvvisazione teatrale e sono destinati a rimanere tali almeno fino alla nuova rivoluzione del teatro d'improvvisazione.

### **3. IMPROVVISAZIONE: VALENZE FORMATIVE**

Può sembrare impossibile che uno spettacolo completamente improvvisato, nel quale gli attori, come il pubblico, siano ignari di quali battute diranno, in quali luoghi saranno catapultati e quali saranno i titoli delle storie da interpretare, possa avere valore narrativo e teatrale. Eppure gli spettacoli di improvvisazione teatrale possono raggiungere livelli qualitativi molto alti, talvolta esponendosi alla ingenua incredulità del pubblico che fatica a credere che non fosse –almeno in parte– concordato. Dietro questo successo risiedono delle tecniche e un allenamento specifico degli attori che improvvisano.

#### **3.1. ASCOLTO E COSTRUZIONE**

Innanzitutto gli improvvisatori devono lavorare assieme in maniera responsiva, definendo i parametri della scena, dell'azione e la stessa storia che si va delineando, in un processo di *costruzione comune*. Questo è un punto centrale della pratica improvvisativa: con ogni parola pronunciata e con ogni azione eseguita, l'attore in scena crea un'offerta che permette di *definire progressivamente alcuni elementi di realtà della scena* (il cosiddetto *endowment*). Dare un nome all'altro personaggio fa sì che in questa realtà scenica il personaggio si chiami così (da sempre): l'attore non tradirà alcuna sorpresa né negherà quanto appena appreso. La stessa prontezza può valere per l'utilizzo mimato di un tavolino che fino a quel momento non «esisteva»: una volta stabilito, è «reale» e deve essere consapevolmente rispettato dagli altri in maniera coerente (pena la rottura della sospensione dell'incredulità del pubblico e il difficile compito di giustificare l'incongruenza). Risulta evidente l'enorme responsabilità degli altri improvvisatori nell'*accettare* le offerte dei compagni. Non farlo equivale a un *rifiuto* che impedisce alla scena di svilupparsi e procedere; l'accettazione si accompagna di solito con l'aggiunta di una ulteriore proposta costruita su quella precedente (la regola dello *yes-anding*) che aiuta gli improvvisatori a definire progressivamente le 5W delle scene: *chi sono io, chi sei tu, in che relazione siamo, dove siamo e cosa stiamo facendo*. *Accettare la proposta* è considerata la tecnica fondamentale dell'improvvisazione teatrale. Questo si realizza tramite l'allenamento dell'*ascolto*, forse la vera regola aurea dell'improvvisazione dalla quale le altre derivano. In

una scena all'improvvisatore è richiesto di sottomettere all'ascolto il proprio impulso interventistico. E' *molto* comune che in una situazione di difficoltà e d'imprevedibilità, l'attore senta la tentazione di giocare un ruolo o un personaggio impositivo, di dirigere la scena e di riempire *l'horror vacui* con *le sue idee*. In una riproposizione teatrale del dilemma del prigioniero, laddove tutti gli attori coinvolti intervengono per dare la direzione alla scena, la scena *non andrà da nessuna parte*. Quello che l'attore si allena a sperimentare è uno sguardo registico condiviso grazie ad una *propensione all'ascolto* intesa come *capacità di lasciare andare le proprie idee per accogliere l'andamento e le esigenze della scena*. Dato che non ci sono né prove né un unico regista esterno, l'unica possibilità è di affinare una speciale attitudine all'osservazione dello *spazio*, alla lettura della *prosemica* all'ascolto dei *tempi*, oltre che, più letteralmente, di quanto appena espresso da un altro attore. Se un attore comincia a mimare di sfornare pizze in scena e un altro entrando gli attribuisce i gradi di colonnello, il primo dovrà - *se in ascolto* - essere pronto ad *abbandonare* la sua idea giustificando i movimenti in precedenza effettuati come la preparazione del tabellone strategico; la seconda via è di trovare un nuovo *frame*, una cornice di senso che rispetti la nuova offerta senza rinunciare alla precedente, integrandole- (nell'esempio, rispondendo come un colonnello che dirige la serata in pizzeria come fosse una battaglia). L'ascolto riguarda la totalità presente in scena ed è *disponibilità al cambiamento*.

### 3.2. CORPO, SPAZIO E TEMPO

L'improvvisatore è chiamato a *gestire dimensioni multiple* nel suo stare sul palco. La scelta di non avere alcuna scenografia o oggetti di scena permette agli attori di abbracciare le infinite possibilità del mimo e della creazione dello spazio seguendo l'adagio: «Non abbiamo niente: abbiamo tutto». Gli improvvisatori sono invitati a rispettare la validità e la continuità dell'ambiente immaginario costruito assieme, ad esempio prestando attenzione a non camminare attraverso un tavolo o a non sopravvivere «miracolosamente» a una raffica di proiettili partiti dal fucile di un altro improvvisatore. Gli improvvisatori possono inoltre essere chiamati a interpretare una varietà di ruoli sul momento senza alcuna preparazione: devono essere in grado di costruire i loro personaggi in fretta secondo la fisicità, i gesti, l'accento e il cambio di voce richiesto. Questa flessibilità richiede una attenzione verso il proprio corpo e le sue possibilità per dar forma ad una varietà di *status* sociali, di abiti, di oggetti, di variazioni *prosemiche*, *vestemiche*, *oggettemiche* a seconda che si vada a interpretare un suddito che chiede grazia al proprio re, un commesso di negozio o un boss della *yakuza* a consiglio.

Infine, l'improvvisatore deve avere flessibilità nel gestire il *tempo* in una doppia accezione: in primis essendo pronto a cogliere le accelerazioni o i rallentamenti temporali in scena (quali i *ralenti* proposti dal compagno per rendere più scenografica una lotta corpo a corpo) sia a livello narrativo. L'attore che improvvisa nel *qui e ora* vive una dimensione ove si fonde in maniera unica *passato, presente e futuro*: pur in totale ascolto del *presente*, l'attore dovrà al contempo tenere in considerazione quanto stabilito nel *passato* di questa realtà e quanto dovrà ancora svolgersi in *futuro* (nella consapevolezza che la storia dovrà arrivare a una conclusione). Vi è un altro aspetto temporale che chiameremo *assoluto* o *sovraordinato*: se ad esempio è stato dato un titolo alla storia che ancora deve essere giustificato dagli avvenimenti, oppure se il gioco prevede che nella storia debbano essere dette alcune battute, si vedano certe scene, si attraversino certi luoghi, ecc., l'improvvisatore deve tenere desta una attenzione alla dimensione aleatoria del tempo: sa che questi accadimenti dovranno avere luogo prima della fine della scena, anche se il momento specifico dovrà ancora delinearsi. Benché a una prima osservazione l'improvvisazione potrebbe sembrare connotata da un «presente per il presente» (Piccardo-Pellicoro, 2005: 33), in realtà sintetizza due modelli ideali di tempo, quello ciclico e quello lineare «poiché è un processo in cui il passato e il futuro si fondono in una esperienza profonda del presente» (Strati, 2005: 54).

### 3.3. LA REGIA

A differenza di uno spettacolo di testo che ha potuto beneficiare di prove svolte sotto uno sguardo registico, l'attore che improvvisa non sa ancora come reagirà il suo personaggio a una proposta, come risponderanno gli altri personaggi in scena a questa reazione e come questo andrà a modificare la storia. L'attore che improvvisa accoglie su di sé una visione registica che richiede di tenere contemporaneamente deste almeno tre dimensioni differenti:

- *la regia interna*. Il personaggio deve avere una coerenza, una sua psicologia che gli permetta di agire e reagire in scena.
- *la regia scenica*. In quanto costruisce una realtà comune, ogni azione, ogni utilizzo di un oggetto o cambio scena deve essere reso in maniera chiara per essere interpretato dal pubblico e dagli altri attori. Uno sguardo che riveli una cattiva intenzione visibile al pubblico può non esserlo agli altri attori in scena. L'attore deve essere consapevole di questo scarto informativo e saperlo sfruttare al meglio. Sono competenze di base di qualsiasi

approccio teatrale: l'uso efficace dello spazio, della voce, dei tempi scenici, delle pause, dello sguardo.

- *la regia dello spettacolo*. Possiamo riferirci a questa regia narrativa come alla capacità di *storytelling*: riguarda la lettura delle strutture della storia e dei suoi meccanismi, il riconoscimento di trame e sottotrame, l'individuazione del protagonista e di conflitti fungano da motore narrativo.

### 3.4. IL GRUPPO

L'essere in gruppo è la condizione che permette di improvvisare. Senza l'ascolto e la capacità di costruzione comune, la flessibilità e il senso registico altrui è difficile stupirsi e divertirsi. Il gruppo che vi si presta dovrà possedere delle caratteristiche specifiche. Uscendo dall'ambito teatrale e guardando le prospettive sull'improvvisazione all'interno degli studi organizzativi possiamo accogliere il contributo di alcuni studiosi per comprendere quali debbano essere le caratteristiche dei gruppi che si accingono a improvvisare.

Huffaker e West (2005: 11) che studiarono l'applicabilità di alcune tecniche improvvisative nelle classi aziendali, ritengono che un gruppo sia capace di ispirare collaborazione creativa quando i suoi membri praticano assieme questi principi: *Essere presenti*, ovvero evitare il giudizio, la volontà di assumere rischi, di essere ricettivi al momento presente e di focalizzarsi sul momento; *Stare bene ed essere in forma*- che richiede alti livelli di sicurezza, competenza e di accoglienza dei rischi con attitudine positiva; *Ascoltare*- fortemente collegato alla capacità di essere presente; *Volontà di cambiare/rinunciare alla propria agenda mentale*- che indica flessibilità, adattabilità, apertura a nuovi percorsi e sviluppi; *Accettare offerte*- la capacità di lavorare a ciò che i compagni propongono, sospendendo il giudizio e evitando di bloccare gli altri ostinandosi a portare avanti le proprie idee. Similmente, Magni, Proserpio e Provera (2010: 19) nel loro studio sulla propensione all'improvvisazione dei singoli individui all'interno dell'ambito IT, concordano sull'importanza di fattori come: la natura del compito, le caratteristiche strutturali, l'*expertise* e abilità del team nonché soprattutto lo *stile di leadership presente e la qualità del lavoro di gruppo*. Anche Minetti (2007: 40), nell'analizzare il ruolo dell'improvvisazione nelle innovazioni dei team di progetto, si focalizza sul contributo del gruppo, ipotizzando che l'improvvisazione possa avvenire solo laddove sia presente un team caratterizzato da fattori quali: una motivazione intrinseca forte e condivisa all'attività (*team empowerment climate*), un clima favorevole a generare e realizzare nuove idee (*innovative climate*), una positiva azione di controllo e di monitoraggio da parte del leader (*leader close monitoring*), una forte

coesione tra i membri, la condivisione tra di loro (*team stability*) e infine la disponibilità al cambiamento dei membri.

Questi contributi da parte degli studi organizzativi indicano come il gruppo di lavoro vada considerato in una *visione sistemica*, caratterizzato da una *interazione costruttiva e positiva tra individui e favorito dalla leadership* e dalla *cultura dell'errore* presente. In sintesi, nell'improvvisazione teatrale come in quella organizzativa, sono necessarie alcune condizioni specifiche: *l'ascolto, la condivisione, la fiducia nel processo, l'accettazione dell'errore, la capacità di gestire l'incertezza*, non solo dei singoli ma del gruppo.

#### **4. CONCORDANZE PEDAGOGICHE**

Raffrontiamo quanto descritto circa le valenze pedagogiche dell'attore e del gruppo che improvvisa con quelle pertinenti all'approccio umanistico-affettivo. Ad un primo livello ravvediamo in entrambi gli approcci pedagogici una similarità nel modo di intendere la centralità del ruolo del discente e i metodi in cui si articola (un parallelismo *pedagogico*). Ad un secondo livello, il raffronto riguarda gli esercizi didattici utilizzati nell'educazione linguistica con quelli in uso nel training improvvisativo (un parallelismo tra *tecniche*). Sebbene sia impossibile riferirsi alla totalità delle possibili tecniche impiegate, è possibile descrivere alcune caratteristiche stabili e ricorrenti.

##### **4.1. APPROCCI E METODI**

Il docente di lingua ridefinisce il proprio ruolo in quello di facilitatore del percorso dell'apprendente mentre il soggetto è posto al centro, in azioni esperienziali e tecniche che considerano le sue conoscenze pregresse, i suoi riferimenti culturali e i suoi interessi. Così come nell'approccio comunicativo, l'improvvisazione teatrale rispecchia il focus posto sulla fondamentale importanza della *competenza comunicativa* in quanto articola a livello teatrale il saper comunicare con efficacia, oltre le proprie *competenze verbali*. Oltre alla comunicazione verbale, il teatro implica *competenze paralinguistiche, competenze sociolinguistiche* che rimandano alla varietà dei registri e degli stili, *competenze extralinguistiche* nell'impiego del *paraverbale* e del *non verbale*, della *prossemica* e della *cinesica*. L'improvvisazione teatrale inoltre rimanda a tematiche proprie dell'approccio *umanistico*:

- nell'importanza data alla fisicità; come tutti i metodi a mediazione teatrale, si fonda sulla presenza attoriale; con il suo respiro, le

sue vibrazioni e la sua voce, l'attore è un corpo in relazione con lo spazio, il tempo, gli altri.

- nell'accogliere la sfera dell'affettività. E' fondamentale, imparando a improvvisare, educare all'errore, apprendere a permettersi di sbagliare, in un ambiente sereno e senza competitività negativa. La sua dimensione ludica va nella direzione di abbassare il filtro affettivo.
- nel seguire la differenziazione come principio che accoglie la molteplicità di intelligenze e di stili di apprendimento individuali, modulandosi su tempi e stili cognitivi differenti. L'improvvisazione forma alla diversificazione dei canali e alla gestione di una complessità sensoriale unica.

Suddividere la propria attenzione tra la dimensione spaziale, temporale, registica, attoriale e riportare al contempo il proprio impulso creativo ad una chiarezza intellegibile per i compagni e per il pubblico, costruendo efficacemente una storia e rispettando quanto stabilito assieme, è indice della capacità di gestire, integrare e coordinare una complessità sensoriale e informativa enorme. Per questo negli esercizi di improvvisazione si lavora sulla gestione consapevole di queste dimensioni multiple e compresenti.

Poiché riconosce che la *motivazione* ricopre un ruolo cardine nell'apprendimento, e facilita una *attivazione emotiva e affettiva* attraverso l'impiego di tecniche di tipo ludico, l'attivazione degli aspetti emotivi è alla base delle possibilità stesse dell'improvvisazione ed è resa possibile dalla presenza di un gruppo che mostri caratteristiche cooperative. L'improvvisazione possiede un'impronta *socio-costruttivista* nelle creazione di realtà condivise e le scene improvvisate sono una ottima esemplificazione di come la conoscenza riveli il suo carattere connesso alla situazione in cui ha luogo e risenta di fattori affettivi. Il gruppo dunque è condizione stessa di divertimento, scoperta e costruzione. L'altro fa *doni* che permettono all'attore di definire chi è come personaggio, che caratteristiche ha, che relazione c'è tra di loro e, in definitiva, di cosa tratta la storia.

Infine, il ruolo del *gruppo* e l'importanza accordatagli dagli approcci umanistici e dall'improvvisazione teatrale permette un ultimo parallelismo suggerito dalla *prospettiva cognitivista*. Abbiamo visto come la nozione di errore in glottodidattica muti e acquisti valenza in quanto manifestazione di apprendimento. Ebbene in improvvisazione l'errore non solo è ammesso ma è addirittura *celebrato* per almeno due motivi. Il primo è ovvio: essendo l'improvvisazione un'arte senza rapporto con il testo scritto, è assurdo pensare di determinare a priori cosa sia «errore» e cosa no. Se si accettano le proposte fatte a favore del processo in atto, potranno esserci delle scelte meno funzionali di

altre, ma sarà l'utilizzo e la gestione di quanto avvenuto a determinare se sia stato o meno disfunzionale. Questa è una formulazione in negativo della valenza dell'errore che potremmo chiamare l'opzione «giustificativa» («*un errore si rimedia*»), tesa a riassorbire la deviazione nel percorso narrativo. Il secondo motivo, legato ma distinto dal primo, è che l'«errore» può addirittura essere causa dell'individuazione di un nuovo pattern che gli attori possono riconoscere e da lì in poi giocare. L'errore in questo caso non è altro che *una nuova regola che ancora il gruppo non aveva individuato* (esattamente come nel caso dell'*interlingua* visto in precedenza). E' la formulazione «innovatrice» che celebra l'«errore» come uno dei rischi positivi dell'insegnamento johnstoniano che l'improvvisatore accetta di correre e di valorizzare («un errore è un nuovo inizio»).

#### 4.2. LE TECNICHE

Le tecniche utilizzate nel training improvvisativo possono essere analizzate secondo diversi criteri (Carroll 1980, Balboni 2013): Naturalmente, i criteri andrebbero riferiti a singole tecniche, ma è possibile raggruppare le tecniche a seconda del loro impiego (quelle utilizzate per l'interazione, la produzione orale, oppure per lavorare su obiettivi grammaticali) (Balata 2017). Le tecniche di tipo teatrale (*la drammatizzazione, il role-play, il dialogo aperto, lo scenario, il cambio di ruolo*) sono idealmente utili per lavorare nella fase di sintesi, dopo aver trattato l'argomento e sottoposto il testo ad analisi (una tecnica comunque andrà sempre riferita all'obiettivo specifico preposto e la sua *flessibilità* può renderla adatta anche ad altre fasi).

Per ragioni analoghe non ci si può pronunciare *a priori* sulle tecniche improvvisative in merito a criteri quali la *pertinenza* o la *comparabilità*; si può invece rilevare la presenza di un criterio di *accettabilità* forte (che riflette il sostegno alla motivazione insito nella pedagogia improvvisativa); risulta perciò basso anche il *filtro affettivo* attivato da queste tecniche di carattere ludico; alto sarà il grado di *economicità* non richiedendo l'improvvisazione che la presenza dei partecipanti e uno spazio dove poter lavorare (non prestandosi ovviamente a modalità non in presenza).

Seguendo i criteri proposti da Balboni (2013), queste tecniche rilevano una grande *flessibilità*; la loro gamma e plasticità facilita il reperimento di varietà adeguate ai gruppi e a tipologie di apprendenti differenti (dal livello di italiano al numero di partecipanti, dal tempo disponibile per l'attuazione all'età richiesta). Il criterio della *relazionalità* rimane altissimo, legato com'è alla natura collaborativa richiesta. Se l'improvvisazione prevede anche degli esercizi competitivi, questi vengono giocati all'interno di uno spirito collaborativo. Anche il criterio



dell'*autonomia* trova ampio spazio: attività di gruppo che prediligano l'esercizio della *competenza comunicativa* ne prevedono molta, ma in realtà dipende dall'obiettivo. Se ad esempio si vuole lavorare sulla produzione orale con tecniche di completamento di parole, in questa voce l'insegnante assume un'importanza più marcata. In genere comunque sarà il gruppo nella sua comprensione o ambiguità di reazione che fornirà i feedback migliori allo studente. Infine, la carattere multisensoriale previsto dalle tecniche, la complessità e varietà delle dimensioni presenti a livello teatrale si accorda al criterio di *adattabilità* psicologica.

### **4.3. ESERCIZI IMPROVVISATIVI COME TECNICHE GLOTTODIDATTICHE**

Vediamo tre diversi esempi pratici di tecniche improvvisative a uso di una classe di italiano L2. Declinate in chiave glottodidattica, idealmente si pongono come degli strumenti pratici da impiegare in un'unità di apprendimento (Balboni 2017, 24). Ogni esercizio è corredato di una variazione significativa trattata assieme all'esercizio stesso. Liste *open-source* di esercizi d'improvvisazione teatrale sono facilmente reperibili in librerie specializzate e su siti online dedicati. Sono esercizi alla portata di tutti gli apprendenti, previ alcuni accorgimenti. In linea di principio, tutti possono imparare a improvvisare perché tutti possono fare teatro, beneficiandone e divertendosi. Tutti possono avviarsi verso un'*educazione alla teatralità*, ognuno con i suoi tempi, le sue agilità e resistenze, le sue esperienze, i suoi talenti: i benefici del training d'improvvisazione *sono* alla portata di tutti; *devono* esserlo. Vale sempre il principio di *gradualità progressiva* degli esercizi all'interno di un percorso, e la natura specifica dei singoli e dei gruppi. Mancare di rispettare i gradi di maturazione di un gruppo, i suoi livelli di fiducia reciproca, di conoscenza e -in questo caso- di *livello linguistico* può alzare il filtro affettivo, far crescere il senso di vulnerabilità, diminuire la propensione al rischio dei singoli e mancare gli obiettivi. La *pertinenza*, *l'accettabilità*, *la relazionalità*, *la flessibilità* e *adattabilità della tecnica* generalmente contraddistinguono esercizi di matrice improvvisativa. Le schede di analisi qui proposte si articolano secondo:

- *Titolo dell'esercizio e il suo funzionamento*, corredato da brevi esempi.
- *Osservazioni*: relative al modo ideale di svolgimento.
- *Note per il docente*: punti utili da considerare per una conduzione che migliori *accettabilità* e *relazionalità*. Come norma generale, è bene avere dimestichezza con le tecniche che si propongono.

- *Variazioni possibili* (per una migliore *flessibilità e adattabilità* dell'esercizio).
- *Differenze* qualitative o concettuali tra esercizio e la sua variante.
- *Numero di partecipanti* previsto nella forma base.
- *Età* prevista dei partecipanti nella formula base.
- *Durata* dell'esercizio all'interno di un'unità di apprendimento.
- *Livello linguistico* degli apprendenti per i quali è pensato (per garantire *pertinenza, accettabilità*, e un *filtro affettivo* basso).
- *Obiettivi linguistici e comunicativi* che s'intendono raggiungere con il suo impiego, articolati variamente secondo *abilità impiegate, competenze linguistiche, contestuali, extralinguistiche, sociali attivate, funzioni e atti comunicativi*.

Le tecniche descritte, nella loro focalizzazione sul lessico e sulle funzioni grammaticali, si prestano all' utilizzo in fase di *sintesi e reimpiego*.

#### **4.3.1. IO SONO UN ALBERO**

##### *Come funziona*

Gli studenti si dispongono a cerchio; uno entra al centro e assume la posizione di una statua di qualsiasi cosa desideri, chiarendolo con la frase: «Io sono... *un albero*». Non c'è limite a cosa la statua possa raffigurare: personaggi storici, mestieri, oggetti, concetti astratti. Un secondo studente entra nel cerchio e con la sua statua aggiunge un elemento al quadro collegandosi al primo («Io sono *una foglia*»); dopo che il terzo studente è entrato («Io sono *una mela*»), il primo studente (in scena da più tempo), decide chi debba rimanere nel cerchio tra gli altri due, chiamando «Rimane... la foglia!». A questo punto *si ricomincia* la creazione di un nuovo trittico. L'unico studente rimasto darà il via a una nuova sequenza a partire dalla sua statua ripetendo: «Io sono *una foglia*». Il nuovo pattern deve essere differente da quello appena visto.

##### *Osservazioni*

È molto divertente (oltre a denotare l'avvenuta comprensione dell'offerta dei compagni e del quadro costruito) l'eventuale reazione dei partecipanti all'entrata dei nuovi elementi in scena. Ad esempio, all'entrata del bracconiere, l'attore che fa la giraffa, pur rimanendo una statua, può assumere uno sguardo impaurito.

### *Note per il docente*

E' importante ricordare agli studenti di entrare solo *dopo* che una statua abbia parlato dichiarando chi sia; è necessario entrare *uno per volta*. Avviene facilmente che due studenti muovano un passo all'interno del cerchio contemporaneamente, seguendo ognuno una sua idea ed *evitando di ascoltare* l'aggiunta dell'altro attore; la *mancaza di ascolto* vanifica la coesione del quadro (*i.e.* D: «Sono il bracconiere!» – E: «Sono il bigliettaio dello zoo!», evidenziando due *framing* diversi della statua-giraffa). Meglio attendere e cedere il passo, dandosi il tempo di ascoltare l'altro. Gli studenti vanno incoraggiati a entrare: non si vuole lasciar attendere troppo a lungo le statue già presenti! Fare attenzione agli studenti che titubano a bordo cerchio - hanno un'idea ma dubitano della sua «originalità» o efficacia. Talvolta l'esuberanza di alcuni può togliere spazio ai più timidi. È importante che partecipino tutti, al costo di invitare alcuni a entrare su indicazione. A ogni «errore», il gruppo può celebrare alzando le braccia in aria e gridando «evviva!» tutti assieme.

### *Variazioni possibili: Affresco*

La variante di «Affresco» prevede la creazione di un unico quadro gigante. Si tratta dello stesso meccanismo di «Io sono un albero» ma con molti attori che entrano una alla volta come statue. (*Ad es.* «Io sono un piatto»...«una forchetta»...«un coltello»...ecc., *Ambito semantico: tavola*). Valgono le stesse indicazioni di prima, sui turni e sulla pertinenza di ogni nuova aggiunta. Tuttavia qua è il docente a chiamare la località che va creata (può riprendere argomenti trattati in classe).

### *Differenze*

Nonostante siano esercizi distinti, un «Affresco» che terminasse con un giocatore che si stacchi dal quadro per posizionarsi dall'altra parte della stanza, riprendendo la sua posa e la frase: «Io sono *la pasta*», darebbe via a un gioco ibrido. In questa ulteriore variante il nuovo quadro non dovrebbe avere alcuna attinenza col primo (proseguendo, idealmente con: «Io sono *la pizza*»...«*la torre di Pisa*»...«*il tiramisù*»: *tipicità italiane*). La distinzione tra i due esercizi si basa su questo distinguo: il primo richiede un *ritmo elevato* e lascia l'esplorazione dei *collegamenti semantici* ai singoli (implicando un lessico concettuale di riferimento esteso da parte dei partecipanti); il secondo prevede una partecipazione collettiva in grande numero con conseguente *rallentamento del ritmo* dei singoli, una maggiore *distensione* delle responsabilità creative e *controllo da parte del docente* dell'ambito da esplorare.

### *Numero partecipanti*

Non vi è un limite al numero di studenti: i quadri sono composti generalmente da tre trittici (il loro numero può essere ampliato fino a

cinque attori). Nel caso di una classe numerosa si può pensare di creare due o più gruppi che giochino in contemporanea. «Affresco» non prevede alcun limite al numero massimo di giocatori. Di contro, richiede un numero minimo di circa otto/dieci partecipanti.

#### *Età*

Entrambi sono idealmente concepiti per essere giocati da gruppi di adolescenti e adulti. «Affresco» può accogliere anche età più giovani se di livello linguistico più alto (non sotto i 12 anni, di livello B1 ad esempio).

#### *Durata*

Dai 10 ai 15 minuti circa a seconda del numero di partecipanti e dall'ampiezza lessicale disponibile.

#### *Livello*

A2/B1 per entrambi gli esercizi. Per «Affresco» la minore ampiezza lessicale è compensata dalla chiarezza dell'ambito semantico e dalla possibilità di potersi affidare quasi solo al non-verbale: questo apre l'esercizio anche ad apprendenti di livello più elementare e permette la partecipazione di apprendenti con livelli linguistici differenti.

#### *Obiettivi*

L'esercizio si presta principalmente a obiettivi di tipo lessicale (la formula fissa «*Io sono*» non prevede molte possibilità di tipo grammaticale). Già a livelli elementari rafforza l'apprendimento del lessico. Oltre alla possibilità di esposizione a termini nuovi o noti e alla necessità di comprensione e di ascolto attivo della richiesta del docente e delle offerte lessicali e corporee dei compagni, l'esercizio permette un utile esercizio di associazioni. Associare lessico e movimento del corpo favorisce l'ancoraggio memonico dei termini, rafforzando collegamenti utili all'apprendimento. Il *reframing* che una posizione che collega un trittico a un l'altro permette, favorisce la creazione di connessioni linguistiche e semantiche inedite, rafforzando quelle preesistenti. Giocato a livelli linguistici avanzati (C1, C2) può prestarsi a varianti che richiedano componenti di tipo morfologico (impiego di rime, di verbi di movimento, ecc.) così come può prevedere competenze di registro di tipo sociolinguistico (parole del linguaggio giornalistico, tecnico, ecc.). Nella formula base, l'esercizio si presta, specialmente in fase di consolidamento e produzione, a un ripasso mirato di parole accorpate a livello semantico, seguendo le unità di apprendimento (*la cucina, una gita al parco, i mezzi pubblici*).

Abilità esercitate	Competenze linguistiche	Competenze contestuali	Competenze extra-linguistiche	Competenze sociali
Produzione orale comprension e auditiva e spazio-visiva di elementi lessicali e concettuali con velocità di produzione medio-alta.	<b>Lessicale:</b> impiego i associazioni lessicali semanticament e veicolate; <b>Fonologica:</b> fonazione a voce alta e chiara dei termini.	<b>Socio pragmatica:</b> agire in relazione alla «scena» culturale presentata; (Solo per «Io sono un albero»): Reframing semantico di concetti lessicali.	<b>Cinestetiche:</b> espressività funzionale del proprio corpo legata alla teatralità; <b>Prossemica:</b> ricerca della giusta distanza ai fini della raffigurazione; <b>Oggettemica/ vestemica:</b> mimo di oggetti e abbigliamento culturalmente connotato	<b>Comunicativa:</b> nell'interazione con gli altri; <b>Leadership:</b> assertività, chiarezza della proposta, rispetto del turno di entrata e del ritmo del gruppo, ascolto attivo delle proposte dei compagni.

**Tab. 1:** Obiettivi glottodidattici per "Io sono un albero".

#### 4.3.2. STORIE A CATENA

##### *Come funziona*

Gli studenti si dispongono a cerchio, seduti; il docente, posto al centro, sceglie chi inizia e un verso (orario/antiorario) che indirizzi il giro; il gruppo racconterà una storia unica e ad ogni studente è permesso aggiungere una sola parola alla sequenza di frasi che si andranno a creare. Ogni volta, i partecipanti dovranno ripetere quanto costruito fino a quel punto. Quando si ritiene che la frase sia giunta ad un suo compimento, chi di turno può usare la parola «PUNTO» per punteggiare l'inizio di una nuova frase.

##### *Osservazioni*

A livello improvvisativo il gioco funziona al meglio se i partecipanti si concedono di sbagliare e quindi di non pensare troppo tempo alla loro parola. Piccole sviste o parole apparentemente fuori contesto possono sempre essere recuperate in maniera creativa dal gruppo. Nell'applicazione all'educazione linguistica il focus non diventa solo la qualità narrativa ma piuttosto la competenza linguistica in atto: il docente potrebbe stabilire un ritmo lento ma regolare con il quale cadenzare i turni, invitando gli apprendenti a non accelerare o rallentare. Come sempre, l'errore non va sanzionato ma celebrato: è possibile per i partecipanti correggere piccoli errori grammaticali (di coniugazione, di concordanza, ecc.) o fonetici rilevati ma senza mai

intervenire sul partecipante, bensì solo durante il loro turno e direttamente sul testo. *Ad esempio*: A: «Il cane ha mangiato *i gelato*» B: «Il cane ha mangiato *i gelati che...*». Salvo che il gruppo non abbia già una certa esperienza del gioco o buone capacità narrative, tre frasi possono essere un limite adeguato per un turno di gioco, terminati i quali s'inizia una nuova micro-storia. Con studenti di livelli linguistici più avanzati (B2- C1) si può introdurre una variante come tecnica di fase di produzione, che prevede che allo studente cui spetta il turno successivo all'ultimo «PUNTO» spetti anche di raccontare brevemente il finale della storia creata.

#### *Note per il docente*

La ripetizione dell'intera frase (utile ai fini del rafforzamento di formule e d'impiego di elementi lessicali e grammaticali), rischia di divenire noioso se i tempi si prolungano: è importante incoraggiare gli studenti a essere reattivi. La ripetizione, oltre i primissimi frangenti di gioco, dovrebbe fornire abbastanza tempo per poter pensare proattivamente a ipotesi di completamento. Nelle fasi iniziali si può chiedere agli studenti di utilizzare il tempo presente che permette di tenere desta l'attenzione e talvolta dà luogo ad apprezzati gesti e mimi che veicolano il senso e il colore della storia. Il tempo passato e in prima persona toglie un po' di adrenalina a livello narrativo. Alcuni studenti potrebbero aggiungere articoli o particelle pronominali alla loro parola, non accorgendosi quasi di dire in realtà *due* parole. In genere si sottolinea l'errore, se ne ride e si riprende il gioco dallo stesso studente, chiedendogli solo *una* parola e bandendo la sua proposta (offerta per sbaglio), prevenire che l'urgenza comunicativa del primo studente sottragga al secondo un contributo spontaneo. Se la frase risultante dovesse non avere senso, risultare sgrammaticata o incoerente, è importante poter ridere del prodotto improvvisato e poter ricominciare da capo. La bellezza dell'improvvisazione sta anche in questo: del lavoro non rimane traccia se non nella memoria.

#### *Variazioni possibili: Una parola a testa*

«Storie a catena» può sempre richiedere un numero maggiore/minore di frasi oppure l'impiego di termini lessicali o strutture grammaticali viste in classe. Per livelli più avanzati (da un livello B2) è possibile utilizzare una variante nota con il nome di «Una parola a testa»; questo esercizio prevede di aggiungere la parola alla frase, senza ripetere la stringa di parole. Similmente a quanto visto per «Storie a catena», si richiede un ritmo anche lento ma costante. Talvolta uno studente non avrà idee o si bloccherà: inviteremo a dire la parola «PASSO» per saltare il turno. Per diminuire le energie di attenzione richieste dalla narrazione è possibile suggerire al gruppo di provare con una storia nota a tutti (le fiabe funzionano di solito molto bene). Ricapitolata molto brevemente da un

volontario, dovrebbe fornire al gruppo un canovaccio sul quale fornire al gruppo termini utili («lupo», «Cappuccetto», «merenda», ecc.) scrivendoli su una lavagna.

#### *Differenze*

La variante presentata ha un grado di controllo molto meno forte; «Storie a catena» è un esercizio che lavora per rinsaldare formule e si basa sulla memorizzazione delle sequenze tramite la loro ripetizione, caratteristiche che permettono al gruppo di poter intervenire per modificare eventuali errori di tipo fonologico, lessicale o grammaticale. Questa possibilità manca in «Una parola a testa» che vive un carattere molto più «improvvisato». Pur prevedendo frasi più corte rispetto a «Storie a catena», sarà quindi rivolto ad apprendenti di livello linguistico più alto.

#### *Numero partecipanti*

Non vi è un limite. Un numero compreso tra i 7 e i 10 partecipanti è forse ottimale per permettere a chi gioca di dover prestare attenzione a ciò che viene detto successivamente. In caso di gruppi numerosi (oltre i 14 partecipanti) si può pensare di creare due gruppi distinti.

#### *Età*

Entrambi si prestano a gruppi di adolescenti/adulti (dai 15 anni in su).

#### *Durata*

Dai 10 ai 15 minuti totali circa.

#### *Livello*

Entrambi si confanno ad apprendenti da livello B2 in su. «Storie a catena», presentando il vantaggio della ripetizione e di ritmi più lenti, può essere adottato anche da apprendenti B1 avanzati.



### Obiettivi

Abilità esercitate	Competenze linguistiche	Competenze contestuali	Funzioni e atti comunicativi	Competenze sociali
Produzione, ripetizione (per <i>Storie a catena</i> ), memorizzazioni e (per <i>Una parola a testa</i> ); formulazione di parole inserite sequenzialmente e in brevi frasi e in storie di senso compiuto con velocità di eloquio bassa.	<b>Lessicale:</b> impiego di associazioni lessicali semanticamente veicolate; <b>Grammaticali:</b> impiego diretto e possibilità di correzione nella ripetizione di componenti morfologiche degli enunciati (concordanze, declinazioni); uso della punteggiatura. <b>Fonologica:</b> fonazione a voce alta delle frasi prodotte da altri.	<b>Sociolinguistiche:</b> (per livelli linguistici alti) adeguamento al registro e al linguaggio specialistico in accordo con la narrazione.	<b>Referenziale, Personale, Interpersonale:</b> relativamente ad argomenti, conversazioni, stati d'animo espressi dalla narrazione.	<b>Comunicativa:</b> mantenimento del turno di parola e del limite di contributo di una sola parola; impiego di ascolto attivo per cogliere la parola precedente e la sua connessione alla frase e alla storia.

Tab. 2: Obiettivi glottodidattici per "Storie a catena".

#### 4.3.3. LIBRO PIEGHEVOLE

##### *Come funziona*

«Libro pieghevole» è un esercizio di tipo performativo che prevede una azione scenica da parte di un numero definito di studenti e la presenza ideale di un pubblico. Gli studenti possono sperimentare entrambi i ruoli (ugualmente validi a livello a livello di apprendimento linguistico). Gli studenti in numero tra il quattro e il sette si dispongono sul palco. Il settimo attore si pone a lato di questi che occupano il centro del palco; l'attore a lato è il lettore di un «libro» composto pagina per pagina dagli attori e funge da narratore. Al pubblico viene chiesto un titolo o un tema che fungerà da input per la storia che si apprestano ad ascoltare. Immaginiamo ad esempio che venga chiesto a uno studente il titolo dell'ultimo libro che ha letto (in italiano: «La mia Africa») e che ad un altro venga richiesto il nome dell'ultimo film che ha visto («Bastardi senza gloria»), per poi assemblare il nome della storia che sentiremo narrare («*In Africa senza gloria*»). Al centro del palco gli attori interpretano piccole figure pieghevoli di carta che si alzano a illustrare quanto narrato dall'attore a lato. Ogni «pagina» ovvero ogni sequenza narrativa può comporsi di una sola frase; è importante è che funga da indicazione chiara per gli attori che comporranno l'immagine; il

narratore dà il «via» agli altri attori mimando il voltare le pagine camminando da un lato all'altro del gigantesco libro pieghevole. A quel punto, a centro palco gli altri attori si disporranno a creare le figure *pop-up* della scena.

#### *Osservazioni*

La relativa complessità di dover raccontare una storia improvvisata per il narratore è ovviata dal fatto che si può chiedere un volontario per quel ruolo o può iniziarla il docente. Si può chiedere al gruppo di assumere pose improvvisate di enti astratti per poi passare a oggetti e in seguito a brevi enunciati. Un'altra possibilità per facilitare il compito del narratore è di invitare la classe a compilare *prima della messa in scena* alcuni brevissimi racconti con un titolo dato, magari tenendo in considerazione gli obiettivi lessicali o grammaticali al centro dell'*Uda* (il racconto nell'esempio si svolgeva nella forma del passato remoto); il narratore può così leggere un testo già noto.

#### *Note per il docente*

E' importante che il narratore si senta il più possibile a suo agio. Dall'applauso per il suo salire come volontario all'essere a lui vicino per suggerire un termine, ogni appoggio è valido; importante il presidiare i tempi dell'esercizio. Prima di iniziare può essere utile invitare gli attori a immaginarsi i libri *pop-up* per richiamare le loro caratteristiche e per ricordare loro le possibilità teatrali per la quale possiamo anche incarnare oggetti, alberi, piante e animali. E' importante rinforzare la consapevolezza che se anche non dovesse risultare chiara al pubblico o agli altri la nostra idea su «cosa eravamo», saranno gli spettatori a riempire di senso e a giustificare l'immagine.

#### *Variazione: Libro con pulsanti*

Una variante di «Libro pieghevole» prevede che il libro *pop-up* abbia un dispositivo che il docente può azionare toccando le figure sul palco; a questo punto potranno dire una battuta relativa alla loro posizione e al loro personaggio in quella scena.

#### *Differenze*

Le differenze sono minime. «Libro con pulsanti» aggiunge la complessità per gli attori *pop-up* non solo di comprendere quanto narrato, adeguandosi a livello spaziale, non-verbale e contestuale ma anche di dover produrre una battuta. Questa variazione può elevare leggermente il livello linguistico necessario.

#### *Numero partecipanti*

Si richiede un minimo di 5 partecipanti sul palco.

*Età*

L'esercizio è pensato per giovani adulti/adolescenti (dai 16 anni).

*Durata*

Dai 5 ai 10 minuti totali per storia.

*Livello*

Entrambe le varianti sono pensate per apprendenti di livello medio-avanzato (B2/C1) che possano sentirsi maggiormente a loro agio.

*Obiettivi*

Abilità esercitate	Competenze linguistiche	Competenze contestuali	Competenze extralinguistiche	Funzioni e atti comunicativi	Competenze sociali
Produzione di una storia improvvisata con velocità narrativa media (per il narratore); Comprensione orale delle sequenze narrate e adeguamento a livello corporeo e spaziale; (per <i>Libri con pulsanti</i> ): produzione di frasi orali in sintonia con il proprio ruolo e con la storia in contesti in mutamento.	(Solo per il narratore in riferimento a <i>Libro pieghevole</i> ): <b>Lessicali, grammaticali, fonologici.</b>	<b>Socio pragmatiche:</b> adeguamento di ruolo e postura tramite l'ascolto e il cogliere il nuovo contesto.	<b>Competenze cinestetiche:</b> espressività funzionale del proprio corpo legata alla teatralità; prossemiche: ricerca della giusta distanza ai fini della raffigurazione; oggettiva e vestemica: mimo di oggetti e abbigliamento o decodificabile e culturalmente connotato	<b>Funzione conativa:</b> influenzamento e direzione fornita dal narratore agli attori; In <i>Libro con pulsanti</i> : <b>Personale, Interpersonale:</b> espressione di stati d'animo, pensieri, idee riguardo al proprio personaggio e agli altri.	<b>Comunicativa:</b> interazione con gli altri; <b>Competenza di leadership:</b> (per il narratore) assertività, chiarezza della proposta;; (per gli attori in scena) ascolto attivo della narrazione e delle proposte presentate dai compagni.

**Tab. 3:** Obiettivi glottodidattici per "Libro pieghevole".

## 5. CONCLUSIONI

In questo articolo abbiamo esplorato le possibilità che gli esercizi di improvvisazione teatrale offrono all'educazione linguistica.

Nell'ultimo paragrafo abbiamo illustrato alcuni esercizi pratici che possono fungere da riferimento ideale nell'applicazione di queste tecniche in chiave glottodidattica. Nella loro formulazione abbiamo incontrato qualche difficoltà nel definire con accuratezza alcuni parametri (età, numero di partecipanti, livello linguistico); se alcuni esercizi si prestano a essere giocati da apprendenti con livelli di italiano più o meno alto (in relazione ad obiettivi più o meno specifici), in molti casi permane una indefinitezza di fondo, dovuta alla molteplicità di dimensioni coinvolte nello strumento teatrale. Questa complessità si pone come risorsa per l'apprendimento linguistico, a patto che venga articolata in maniera competente. Gli esercizi di improvvisazione sono in genere pensati per adolescenti e adulti e possono sfidare le zone di confort dei partecipanti, l'immagine sociale che i partecipanti hanno di sé o ancora l'aspettativa di come debba svolgersi un esercizio per l'apprendimento di una lingua. Apprendenti con livelli di competenza linguistica modesti possono trovare rassicuranti appigli comunicativi negli aspetti non verbali degli esercizi e motivazione nella dimensione ludica presente, così come supporto dal carattere di partecipazione collettiva. Tuttavia è possibile anche l'inverso: apprendenti di livello linguistico medio-alto possono essere spiazzati da queste stesse caratteristiche. Uno strumento quale l'improvvisazione va utilizzato con cognizione e competenza. Il docente dovrebbe arrivare a conoscere il gruppo ed il contesto didattico, avere un'ottima conoscenza degli esercizi proposti e procedere con gradualità nel coinvolgimento del gruppo. Per alcuni apprendenti attivare la *capacità negativa* sarà un atteggiamento abituale (entreranno nella loro *zona di apprendimento* affidandosi al processo e valorizzando al massimo le loro risorse linguistiche e comunicative). Altri invece si sentiranno prossimi alla propria *zona di panico* (dove carico di stress percepito sarà tale da bloccare l'apprendimento): tutelare queste sensibilità fa parte delle responsabilità e professionalità del docente. L'improvvisazione aggira alcuni dei rischi dei normali esercizi legati alla teatralizzazione e la sua natura versatile permette un'applicabilità in molti contesti differenti. Il rischio e l'errore- senza i quali non è pensabile apprendere efficacemente- fanno parte della natura stessa della pedagogia dell'improvvisazione e in definitiva del *divertimento* che convoglia. Confidiamo di aver illustrato come sia la concordanza pedagogica tra l'improvvisazione teatrale e gli approcci umanistico-affettivi ad essere la chiave che le permette di porsi come uno strumento particolarmente felice per l'apprendimento linguistico. Il suo carattere ludico, il suo basarsi sull'ascolto attivo e sulla celebrazione dell'errore, il suo carattere

cooperativo e di valorizzazione delle proposte, assieme alla molteplicità di canali di apprendimento implicati, le permettono di essere una bellissima e potente risorsa al servizio di una glottodidattica che ponga l'apprendente efficacemente al centro del suo percorso. Questi esercizi, per la loro natura teatrale, operano in direzione di una integrazione tra aspetti emotivi, cognitivi e gestuali, funzioni che consentono quella che in termini teatrali si definisce «presenza»: una dimensione facilmente riconoscibile nel concetto di *competenza comunicativa*. Così il «saper essere» della formazione teatrale si sovrappone al «saper fare con la lingua».

## BIBLIOGRAFIA

BALATA N., 2017, *La programmazione e la realizzazione del percorso didattico: tecniche, modalità cooperative, tecnologie*, dispensa del modulo di *Tecniche glottodidattiche, introduzione al cooperative learning e l'uso delle tecnologie*, Master Itals, Università Ca' Foscari, Venezia.

BALBONI P. E., 2013, *Fare educazione linguistica*, UTET, Torino.

BALBONI, P. E., 2017, *Didattica dell'italiano a stranieri: dalla teoria alla prassi*, dispensa del modulo di *Principi di glottodidattica e didattica dell'italiano*, Master ITALS, Università Cà Foscari, Venezia.

CARROLL B. J., 1980, *Testing Communicative Performance - An Interim Study*, Pergamon, Oxford.

DIADORI P.; PALERMO M.; TROCARELLI D., 2009, *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Guerra, Perugia.

HUFFAKER S.-WEST E., 2005, "Enhancing learning in the business classroom: an adventure with improv theater techniques", *Journal of Management Education*, 6, 852-869.

MACCIONI F., 2006, *Il Match di Improvvisazione Teatrale: un'esperienza culturale e formativa*, tesi di laurea, Università Bicocca, Facoltà di Scienze della Formazione, Cdl. in Scienze dell'Educazione, Milano.

MAGNI M.; PROSERPIO L.; PROVERA B., 2010, "Individual attitude toward improvisation in information systems development", *Behaviour and Information Technology*, 29-3, 245-255.

MAY R., 1991, *L'Arte del Counseling – il consiglio, la guida, la supervisione*, Astrolabio, Roma.

MINETTI M., 2007, *Innovazione e Improvvisazione nel team di progetto- Un'analisi empirica nell'IT and Business Consulting*, Tesi di laurea specialistica, Facoltà di Economia, Università Luigi Bocconi, Milano.

NOVELLO A., 2017, *Modelli operativi per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*, per FILIM - *Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo*, Laboratorio ITALS- Dipartimento di Scienze del linguaggio, Università Cà Foscari, Venezia.

PICCARDO C.; PELLICORO F., 2005, *L'organizzazione in scena- la metafora teatrale tra formazione e sviluppo organizzativo*, Raffaello Cortina, Milano.

STRATI A., 2005, "E se dimenticassimo (nel passato) le dicotomie temporali?", *Sviluppo e Organizzazione*, 212.

## **SITOGRAFIA**

<[www.itals.it](http://www.itals.it)>

Laboratorio ITALS – Italiano come lingua straniera, s.d., *Approcci e metodi della glottodidattica*, <<http://www.itals.it/alias/approcci-e-metodi-della-glottodidattica>> Università di Venezia, consultato il 2 ottobre 2017.