

# Didattica performativa nella promozione della lingua e cultura italiana in Irlanda: il corpo e la danza come strumenti di apprendimento linguistico e ponti tra culture

Michela Dianetti, Francesca Nicora<sup>1</sup>

## 1. INTRODUZIONE

Questo articolo tratta del ruolo che la didattica performativa può ricoprire nell'insegnamento e apprendimento delle lingue straniere. Dopo una breve introduzione agli ultimi sviluppi della Didattica Performativa della Lingua Straniera (DPLS), viene delineato il quadro teorico di riferimento incentrato sul concetto di corporeità e di educazione estetica, e sulla pratica della danza come ponte metaforico tra culture facendo riferimento agli approcci e ai metodi didattici che supportano e alimentano il momento ludico performativo in classe. Su queste basi le autrici presentano il progetto *Tra-balliamo: Italian for Secondary Schools. Il corpo e la danza come strumenti di apprendimento linguistico e ponti tra culture*<sup>2</sup>, che si pone come obiettivo quello di esplorare l'impiego delle arti performative nella realizzazione di un percorso didattico finalizzato al coinvolgimento attivo degli studenti irlandesi nello studio della lingua e cultura italiana, descrivendo il contesto sperimentale, la struttura del corso, le fasi del percorso formativo e alcune delle attività svolte in classe.

## 2. ARTI PERFORMATIVE E GLOTTODIDATTICA

Di recente, la comunità scientifica internazionale in ambito glottodidattico sembra interessarsi con un rinnovato entusiasmo all'apprendimento-insegnamento performativo. Questa tendenza nasce dal riconoscere l'importanza del ruolo della componente emotiva e comunicativa nell'apprendimento/insegnamento di una lingua già evidenziata nel *Quadro Europeo di Riferimento per le Lingue* (QCER, 2001) e risottolineata nel suo *Volume complementare* del 2020, la quale suggerisce un'attenzione sulla performance linguistica, piuttosto che sull'idea di una competenza linguistica formale, enfatizzando la dimensione sociale e non verbale della comunicazione.

Il concetto di linguaggio performativo inteso come potenzialità della lingua, non solo di descrivere, ma anche e soprattutto di compiere azione, si deve al filosofo britannico J. L. Austin che ne espone la nozione nel saggio *Other Minds* (Austin, 1979: 76-116). La glottodidattica inizia in seguito ad associare il termine performativo e la sua valenza esecutiva a teatro, musica, danza e arte visiva, intendendo queste pratiche come strumenti

<sup>1</sup> National University of Ireland, Galway.

<sup>2</sup> Il progetto "Tra-balliamo: Italian for Secondary Schools. Il corpo e la danza come strumenti di apprendimento linguistico e ponti tra culture" è stato finanziato dal Department of Education – Post-Primary Language Initiative (PPLI).

utilizzabili nell'insegnamento delle lingue straniere. Da tempo si discute sull'importanza di dare spazio a contesti didattici più partecipativi e a ricerche promosse nell'ambito delle scienze dell'educazione che sottolineano a più riprese la necessità di guardare oltre la modalità didattica tradizionale e unidirezionale della lezione frontale impartita dal docente. Il momento performativo serve ad aiutare lo studente a trasferire i nuovi concetti nella memoria a lungo termine attraverso il gioco, il quale, entrando in relazione con i centri cerebrali più alti, stimola la motivazione. Quando si parla di arti performative si fa riferimento perlopiù a sperimentazioni didattiche che sono improntate sui giochi di ruolo e sulla drammatizzazione in senso stretto. Attraverso questo lavoro vogliamo sottolineare come altre impostazioni di rappresentazione scenica, come ad esempio la danza, mirino a sovvertire i tradizionali ruoli dei partecipanti (il docente e gli studenti) trasformando gli spettatori in protagonisti e, talvolta, in registi, e il docente in una guida che stimola gli studenti a partecipare attivamente alla lezione, e dunque ad agire.

Il concetto di Didattica Performativa della Lingua Straniera (DPLS) è ancora allo stadio di *work in progress* (Schewe, Woodhouse, 2018; Hallet, Surkcamp, 2015) e il progetto qui presentato abbraccia la prospettiva offerta da Schewe (2013) sulla DPLS e in modo particolare l'utilizzo dell'aggettivo 'performativo' come iperonimo per descrivere le tipologie di insegnamento e apprendimento della lingua straniera che derivano dalle arti performative, che, nel nostro caso specifico, si riferiscono alla pratica della danza, ad attività teatrali e all'utilizzo del corpo nel tempo e nello spazio. Gli studenti sono guidati passo dopo passo alla creazione di una coreografia finale che altro non è che il risultato di un incontro tra culture: quella irlandese da una parte, e quella italiana dall'altra. In questo senso, *Tra-balliamo* si basa su un approccio performativo che offre agli apprendenti la possibilità di appropriarsi di nuovi concetti mediante l'esperienza diretta, la sperimentazione attiva e un'impostazione prevalentemente ludica. L'apprendente che si trova al centro del processo di apprendimento è coinvolto in una costante ricerca espressivo-comunicativa che contribuisce a rafforzare il suo orientamento motivazionale, a ottimizzare i processi socio-relazionali e psicosociali e a favorire la memorizzazione e l'acquisizione della lingua obiettivo.

### 2.1. *Il ruolo della corporeità*

Secondo la visione del filosofo francese Merleau-Ponty, il corpo è finalizzato al mondo e risulta essere il punto di partenza per qualsiasi riflessione. Nella sua ambiguità costitutiva, nel suo essere insieme un oggetto del mondo – come corpo vissuto – e apertura al mondo – come corpo vivente –, il corpo o meglio “la carne” è lo strumento ontologico di unione con il mondo, in quanto parte di esso e allo stesso tempo cosciente di questo processo relazionale immerso in una fitta trama di significati. Il mondo non è qualcosa da raggiungere attraverso la riflessione, lo si conosce prima di ogni riflessione concettuale, in quanto «è di fatto per noi prima di ogni tematizzazione». Per cui, «il mio corpo ha il suo mondo o comprende il suo mondo senza dover passare attraverso “rappresentazioni”, senza subordinarsi a una “funzione simbolica” od “oggettivante”» (Merleau-Ponty, 1945: 195).

Non è questo il luogo per un approfondimento della prospettiva fenomenologica sul corpo, tuttavia, per chiarire il punto di origine da cui prende le mosse il nostro approccio può essere utile ricordare il nodo fondamentale, rinvenuto dalla fenomenologia, tra senso e corpo. È questa peculiarità del corpo vivo che abita il mondo e lo conosce prima di ogni riflessione che ci permette di affermare che quando noi sentiamo qualcosa, non abbiamo mai una pura sensazione, si tratta piuttosto dell'emersione di un senso: «per contro il

sentire investe la qualità di un valore vitale, la coglie anzitutto nel suo significato per noi, per quella massa pesante che è il nostro corpo, e per tale motivo comporta sempre un riferimento al corpo» (Merleau-Ponty, 1945: 95).

Nell'opera *Fenomenologia della percezione*, Merleau-Ponty introduce il concetto di intenzionalità, indicandola come la caratteristica intrinseca al corpo vivo. È l'essere corporeo intenzionale che permette di non dileguare nell'oggettualità delle cose del mondo. La spazialità del corpo proprio non è una spazialità di posizione – come gli altri oggetti del mondo – bensì una spazialità di situazione, basata su modalità di azione e progettualità motoria. Tant'è che la nozione di “intenzionalità incarnata” del filosofo va a convergere quasi con “l'intenzionalità motoria” del soggetto. Dunque, se la coscienza deve essere intesa come una corporeità incarnata, la facoltà di mettersi in situazione del corpo vivo implica la sua immediata relazione con il mondo. In questo senso è la motilità ad essere intenzionalità originale. Per cui:

Sotto l'intelligenza, come sotto la percezione, scopriamo una funzione più fondamentale, “un vettore che, come un riflettore, si muove in tutte le direzioni e mediante il quale possiamo orientarci verso qualsiasi cosa, in noi o fuori di noi, e avere un comportamento nei confronti di questo oggetto” [...], la funzione centrale di cui parliamo, prima di farci vedere o conoscere degli oggetti, li fa esistere più segretamente per noi (Merleau-Ponty, 1945: 191).

E ciò è dato dal fatto che il mondo non è, quindi, costituito da meri stimoli nervosi, ma da fili intenzionali, o meglio da un “arco intenzionale” che sottende l'intera vita della coscienza

che proietta attorno a noi il nostro passato, il nostro avvenire, il nostro ambiente umano, la nostra situazione fisica, la nostra situazione ideologica, la nostra situazione morale, o meglio, che fa sì che noi siamo situati sotto tutti questi rapporti (Merleau-Ponty, 1945: 191).

Mentre, non appena la sensazione viene considerata solo fisiologicamente, e dunque come mera ricezione di dati trasmessi poi al cervello, il soggetto smette di essere corpo vivo e ricade nella condizione ontologica di oggetto. Occorre, come ci insegna la fenomenologia, considerare sempre il corpo come corpo vivo, luogo dei vissuti che ineriscono al senso.

Riportando il discorso a tempi più attuali per renderlo cornice teorica del nostro progetto, possiamo ora prendere in considerazione le ricerche del neuroscienziato italiano Vittorio Gallese sulla “simulazione incarnata”. Quest'ultima teoria vuole anch'essa dimostrare, sulla scia dell'impronta fenomenologica, l'imprescindibilità dell'uomo nei confronti della sua corporeità, sostenendo l'originarietà di quest'ultima anche nella dimensione gnoseologica, per cui, una conoscenza del mondo sarebbe possibile prima di una qualsiasi riflessione teoretico linguistica – dunque a livello estetico prima che sintetico. Gallese, nel suo articolo *Corpo vivo, simulazione incarnata e intersoggettività*, tenta un'indagine sulla relazione tra il sistema motorio, i movimenti e le azioni. La peculiarità dell'azione – intesa come atto motorio finalizzato a uno scopo – sembra essere quella di porsi sotto il controllo del sistema motorio. Quest'ultimo, prima degli esperimenti condotti da Giacomo Rizzolatti e il suo gruppo di ricerca, era sempre stato deputato al semplice controllo di movimenti. Agli inizi degli anni Ottanta, invece, il gruppo di Rizzolatti rilevò la scoperta di neuroni che si attivano durante l'esecuzione di azioni (con uno scopo) e non di movimenti. Come spiega Gallese:

nel caso specifico, si trattava di neuroni che scaricavano ogni volta che la scimmia afferrava un oggetto, indipendentemente dal fatto che lo facesse con la mano destra, con la sinistra, oppure con la bocca. Il movimento di ognuna di queste diverse parti corporee è controllato da gruppi muscolari assai diversi. Né muscoli né movimenti possono quindi costituire il comune denominatore alla base dell'attivazione di questa popolazione neuronale. Il comune denominatore è costituito dallo *scopo* di quelle azioni (Gallese, 2006: 300).

L'attivazione di tali neuroni, prosegue Gallese (2006: 301), è stata rilevata anche a seguito di stimoli visivi complessi e non motori: «una classe di questi neuroni (neuroni canonici) risponde all'osservazione di oggetti le cui intrinseche caratteristiche fisiche (forma, grandezza) sono intimamente correlate con il tipo d'azione 'codificato' da quegli stessi neuroni». In altre parole, vedere un oggetto implica l'attivazione del programma motorio necessario alla possibilità di interagire con quell'oggetto. In questo senso forte, possiamo dire con Gallese, «l'oggetto – in quel particolare contesto – è l'azione potenziale» (*ibidem*). Non possiamo non cogliere le forti risonanze fenomenologiche, in particolare merleau-pontyniane di questa scoperta scientifica. Un mondo in continua relazione con un soggetto che, attraverso il suo essere corpo vivo, interagisce intenzionalmente con esso in una forma immediata e pre-riflessiva. Questa concezione si riversa nell'idea di Gallese per cui il nostro rapporto originario col mondo sarebbe di natura essenzialmente motoria, data la presenza di neuroni attivabili prima di ogni altra elaborazione prettamente cognitiva. Ciò prevede, dunque, che il senso "unitario" delle cose del mondo viene anch'esso compreso già a un livello pre-concettuale, in quanto «i processi d'integrazione sensori-motoria supportati dai molteplici e paralleli circuiti corticali fronto-parieto-temporali producono delle "copie interne" degli schemi motori delle azioni, utilizzate per generare e controllare i comportamenti finalizzati tipici della vita di relazione» (Capezzuto, 2012 :113). In questo senso, la comprensione è frutto della relazione dinamica tra soggetto agente e mondo stesso.

Questa parentesi sulla prospettiva della fenomenologia merleau-pontyniana, e sullo sviluppo di essa all'interno della neurofenomenologia di Gallese, vuole essere la premessa teorica a un approccio finalizzato all'apprendimento dell'italiano LS che pone la corporeità come punto di partenza. Se il discente non viene visto come un contenitore passivo in cui riversare nozioni inerenti alla lingua da apprendere, ma come un soggetto fenomenologico che prima ancora di qualsiasi riflessione interagisce dinamicamente con il mondo attraverso il "corpo-vivo", allora si può comprendere perché in particolare la danza possa essere un mezzo privilegiato per l'apprendimento di una lingua straniera. La danza, da questo punto di vista, si costituisce come metafora stessa di quella dimensione pre-tematica e pre-linguistica in cui il senso è frutto della relazione dinamica tra il corpo in movimento e lo spazio che lo circonda. È proprio per questo avere a che fare col senso prima ancora di una qualsiasi tematizzazione che nel nostro percorso di apprendimento la danza diviene il punto di partenza da cui poi, solo in un secondo momento, il senso che è già stato espresso attraverso il movimento corporeo viene tematizzato attraverso la lingua obiettivo.

## 2.2. *Pratiche didattiche incentrate sulla corporeità e il momento ludico performativo*

Il progetto *Tra-balliamo* si inserisce nel contesto di un approccio educativo esperienziale incentrato sulla corporeità (in movimento o immobile) e sul momento ludico performativo, il quale implica il coinvolgimento affettivo dell'apprendente, permettendo

così il superamento di quel muro comunicativo ed emotivo che di solito si interpone fra studenti e insegnante. È ormai chiaro che l'apprendimento debba essere un processo solo "suscitato" dall'insegnante, ma "realizzato" dallo studente, il quale diventa il vero protagonista del processo educativo. Ciò si rivela possibile solo strutturando un percorso didattico che preveda di "usare" la lingua studiata non più come mero oggetto della lezione. Lavorare sulla fiducia e sull'empatia in classe rende possibile un percorso in cui si "impara facendo" senza filtri di ansia o vergogna. Per raggiungere questi obiettivi la pratica dell'espressione artistica sembra essere di grandissimo aiuto quando traslata nell'ambito della formazione, tanto per l'apprendimento della materia quanto per la crescita personale dello studente.

Riflettendo sul ruolo della corporeità nell'apprendimento di una lingua straniera, si assume come punto di partenza il significato espresso da un gesto. Quest'ultimo viene offerto alla capacità d'imitazione e d'interiorizzazione dello studente e successivamente associato alla parola che lo definisce nella lingua di apprendimento. La resa corporea di un significato sostituisce alla parola della lingua materna un'espressione figurata che può essere più facilmente associata a una nuova lingua: invece del rapporto parola-parola – ciò in cui consiste una traduzione – si avrà piuttosto quello fra gesto e parola, ossia una rappresentazione "fisicamente" figurata di un senso che in un secondo momento riceverà la nominazione linguistica nella lingua di apprendimento. Il percorso didattico finalizzato alla promozione della lingua e cultura italiana presentato più avanti si incentra su questa resa per immagini di significati in seguito espressi nella lingua obiettivo. Tuttavia, in questo corso il corpo come strumento di memorizzazione e apprendimento non è stato utilizzato solo in rapporto al movimento, ma anche nella sua condizione di immobilità, ossia nella sua originaria qualità di corpo "in situazione" in continua interrelazione con l'ambiente classe, gli altri corpi, e il mondo in generale che lo circonda. In particolare, il concetto di *immagine fissa* viene presentato da Schewe e Woodhouse (2018) e incluso nella vasta gamma di forme ricollegabili alle arti performative da impiegare in classe come momento preciso della messa in scena teatrale: quando i personaggi rimangono fermi nella loro posizione. Questa condizione di immobilità diventa spunto creativo per gli insegnanti e forma da padroneggiare per variare il più possibile le forme presenti nel teatro e, inoltre, migliorare la pedagogia teatrale. Le autrici di questo articolo, nonché ideatrici e insegnanti del percorso didattico delineato nei paragrafi successivi, hanno impiegato la tecnica dell'immagine fissa: come in una foto, gli apprendenti assumono una posizione e la mantengono per alcuni secondi usando gesti specifici ed espressioni facciali. Varie attività incentrate sul riconoscimento e sulla produzione dei suoni vocalici, delle emozioni o sulla percezione dei comandi in italiano lingua straniera sono state costruite sull'immobilità dei nostri studenti, ai quali, ad esempio, veniva richiesto di formare le vocali della lingua italiana mediante l'uso del corpo.

Il corso qui proposto impiega diverse tecniche teatrali, come quella dell'immagine fissa, e prevede una serie di attività ludico drammatiche che potenziano le abilità affettivo-relazionali, corporee e linguistico-espressive degli apprendenti. La sequenza delle singole lezioni trae ispirazione dal metodo didattico noto come *Dramapädagogik* (Schewe, 1993), tradotto in italiano con il termine drammapedagogia (Bünger, 1999), affine alle correnti glottodidattiche comunicative e umanistico-affettive. Secondo tale metodo, ogni incontro con la classe prende mosse da uno stimolo, sotto forma di immagine, oggetto, attività di movimento che coinvolge i molteplici canali sensoriali. Questa fase, chiamata di *sensibilizzazione*, serve a guidare i discenti verso un tipo di apprendimento libero da pregiudizi, e la cui attivazione sia alimentata dalla spontaneità, dal coinvolgimento, dalla spinta propulsiva verso l'agire, dalla collaborazione e dall'interazione con i compagni. Una volta che gli studenti sono stati sensibilizzati, si passa alla fase di *contestualizzazione* e di

pratica teatrale in cui si rinforzano e consolidano i contenuti. In questo preciso passaggio, il discente può interpretare un ruolo e diventare il vero protagonista della lezione, prendere il controllo della situazione e incoraggiare i suoi compagni a fare in egual modo. Una fase di *chiusura* o *finale* sottolinea infine la necessità di riportare la classe alla realtà e di riflettere su quanto è accaduto nel momento ludico della pratica teatrale. In tale metodo, il ruolo dell'insegnante è paragonabile a quello svolto da un regista che gestisce i tempi e fornisce ai discenti gli strumenti per esercitarsi e portare a termine il lavoro. Rivalutare il momento comunicativo, nei suoi aspetti fonetici, gestuali, espressivi ed emotivi, significa anche riconsiderare il ruolo del discente sotto il segno della creatività e dell'entusiasmo, dunque donargli un ruolo essenzialmente attivo all'interno del processo di apprendimento.

Sebbene non tutti gli incontri riservino spazio alla messa in scena, alla recitazione o a una vera e propria *performance* teatrale, alle autrici<sup>3</sup> sembra opportuno sottolineare che il progetto attinge idee dal *glottodrama*<sup>4</sup>. La sua particolarità risiede infatti nell'utilizzo in classe di un testo da memorizzare, e la prospettiva di uno spettacolo finale. Entrambi i due momenti chiave della memorizzazione, nel nostro caso di una coreografia, e dello spettacolo finale, sono stati, come verrà chiarito più avanti, ripresi e inseriti nel percorso didattico. L'altro aspetto del *glottodrama* da cui abbiamo preso spunto è la divisione dell'ambiente-classe (in un angolo con lavagna per il momento di riflessione metalinguistica e lo spazio restante libero da banchi e sedie in qualità di aula-laboratorio), e la struttura delle lezioni in fasi quali il riscaldamento, *role play*, *grammar corner* e drammatizzazione (Jacoponi, 2008: 59). Ci preme inoltre sottolineare che il progetto finale, la coreografia, è il risultato dell'interazione fra discenti e insegnante, e tra i discenti stessi, i quali creano autonomamente i passi di danza partendo solo dalle musiche fornite dall'insegnante e dalle indicazioni riguardanti la struttura che deve essere condivisa dalle danze popolari appartenenti alle due diverse culture prese in considerazione. Questo aspetto è invece tipico del *process drama*<sup>5</sup> e viene definito momento della co-creazione (Piazzoli, 2011), il quale permette l'attivazione del riconoscimento e dell'accettazione intersoggettiva tra compagni di classe e l'unione finalizzata a uno scopo.

Per quanto riguarda l'apprendimento di una lingua straniera, è inoltre comprovato che tecniche ludico-drammatiche e artistiche come il *role playing*, una "tecnica ludiforme" che «consiste nella drammatizzazione parlata, agita e partecipata di situazioni comunicative e relazionali che si possono sperimentare nella realtà, con un risalto sull'aspetto del ruolo» (Mian Alessio, 2013: 472), siano pratiche corporee di immedesimazione che permettono di «uscire da sé». Infatti, «la mimesi teatrale sostiene l'acquisizione in quanto permette al discente di 'staccarsi dalla realtà', di entrare, grazie alla rappresentazione, in una situazione realistica ma al tempo stesso protetta» (Vecchietti Masacci, 2016: 52). Imparare una nuova lingua vuol dire, infatti, uscire dal proprio schema linguistico per osservarlo dall'esterno, così da immedesimarsi in un nuovo sistema in cui ci si può muovere per capacità d'intuizione, di associazione, d'imitazione e dunque soprattutto allenando un pensiero

<sup>3</sup> Le insegnanti, che sono state chiamate ad approfondire la loro conoscenza sulle arti performative, hanno individuato metodologie e pratiche pedagogiche nonché tratto ispirazione da progetti europei, e iniziative in ambito teatrale.

<sup>4</sup> Il Glottodrama è un metodo didattico incentrato sul linguaggio teatrale che si è sviluppato in Italia nel 2006 grazie alla spinta del *Lifelong Learning Programme* dell'Unione Europea ed è nato dall'esigenza di rivalorizzare la componente comunicativa nell'apprendimento linguistico.

<sup>5</sup> Il *process drama*, invece, è una metodologia sviluppatasi in ambito anglosassone dagli anni '60 e '70 che, come spiega Erika Piazzoli (2008: 70), non segue un copione, né mira alla realizzazione di uno spettacolo teatrale. Al contrario, parte da un canovaccio, o pre-testo, per esplorare un percorso drammatico che nasce dalla collaborazione dell'insegnante e dei partecipanti.

analogico che, inoltre, dona allo studente una nuova visione arricchita del proprio sistema di riferimento linguistico. L'aspetto "ludiforme" di queste pratiche permette quella che Stephen Krashen definisce *Rule of Forgetting* (Krashen, Terrell, 1983: 44-48), ossia l'attivazione di quella dinamica per cui il discente dimentica che sta imparando, perde il senso del tempo, e s'immerge totalmente in ciò che sta facendo, in questo caso, nell'utilizzo attivo della lingua stessa<sup>6</sup>.

Un altro metodo che abbiamo utilizzato in classe è il *Total Physical Response* (Asher, 1969), il quale si basa sulla considerazione del fatto che la lingua materna non si acquisisce tramite nozioni, bensì tramite *input* esterni che il bambino osserva e interiorizza a livello corporeo associando le parole a gesti e suoni. Sottoporre i discenti a questi *input*, secondo Asher, permette la loro interiorizzazione e memorizzazione e favorisce la creazione di una mappa cognitiva della lingua di apprendimento che funge da struttura fondante nel processo di acquisizione della lingua straniera. Si tratta pertanto di fornire comandi, o *input*, in lingua straniera<sup>7</sup> agli studenti, che via via saranno sempre più complessi. I benefici di questo metodo, che implica una totale partecipazione del corpo e delle sue potenziali cinestetiche, sono stati ben evidenziati nelle sperimentazioni condotte da Asher con lingue diverse e dimostrano come la comprensione orale risulti accelerata. Nel nostro caso, come si vedrà più avanti, abbiamo impiegato questo metodo costantemente nelle fasi di riscaldamento corporeo e di acquisizione del vocabolario inerente alle parti del corpo e i verbi di movimento.

### 2.3. L'analogia tra le danze di tradizione popolare

Riconosciuto il ruolo primario e prelinguistico del corpo, e la predominanza di tecniche didattiche incentrate sulla corporeità e di attività ludico-drammatiche che favoriscono il processo di apprendimento, passando all'espressione artistica della danza si nota che eseguire un movimento che esprime un significato, o eseguire una danza, è simile all'articolazione di un pensiero linguistico. Tuttavia, il momento della danza ha una particolarità che la rende un'azione corporea ideale da utilizzare come strumento di riflessione metalinguistica sui significati veicolati dal corpo. Infatti, ogni atto è intenzionale. Questo perché, come è stato visto analizzando brevemente l'approccio fenomenologico, è la nostra capacità di movimento intenzionale a fornire per prima significato allo spazio e agli oggetti che ci circondano. Oltre ad essere metafora del momento pre-categoriale fenomenologico, ossia del rapporto originario tra soggetto agente e mondo, la danza, vi differisce per il ruolo che gioca l'intenzionalità al suo interno. Infatti, la danza consiste in un insieme di gesti ordinati che nascondono invece l'origine causale del movimento, in altre parole, in gesti che in modo apparente sembrano slegati dall'intenzione finalizzata a uno scopo concreto. È per questo che essa risulta essere un ottimo mezzo per costruire una riflessione sui gesti e sulle parole, e dunque sull'espressione *tout court*. La mancanza di una intenzionalità tematizzabile nella danza, riconducibile a delle motivazioni condivisibili, facilita la sua scomposizione in singoli movimenti permettendo la meta-riflessione su di essi, attraverso la ricontestualizzazione dei medesimi gesti in molteplici e differenti schemi di senso. Ad esempio, in una situazione

<sup>6</sup> Vedi anche (Balboni, 2013: 29).

<sup>7</sup> Nel nostro caso, dunque, in italiano lingua straniera. Al TPR si affianca quindi l'utilizzo della metodologia CLIL (Content and Language Integrated Learning) che prevede l'erogazione dei contenuti in lingua straniera. Questa metodologia, sviluppata a partire dagli anni '90 del secolo scorso, è stata impiegata in diversi paesi europei al fine di perseguire non soltanto obiettivi linguistici e didattici ma anche socioeconomici e socioculturali.

quotidiana in cui un soggetto tende le braccia in avanti, tale azione implica un'intenzione più o meno chiara che potrà essere definita tramite l'osservazione esterna. Nella danza invece, non essendoci un'intenzionalità chiara, lo stesso gesto può essere estrapolato singolarmente ed essere reso oggetto di studio e di re-interpretazione continua. Alessandra Pagan, nell'articolo *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 attraverso la danza popolare* al quale questo progetto deve molto, ha ampiamente analizzato il potenziale della danza di tradizione popolare come strumento di apprendimento di una lingua straniera, dimostrando come «una glottodidattica della danza popolare facilita l'apprendimento attivando operazioni di transcodifica che permettono il passaggio dal codice linguistico a quello cinesico visivo» (Pagan, 2018: 124).

Il progetto finale, che consiste nella creazione di una coreografia a metà strada tra la pizzica salentina e la danza irlandese, si concentra sull'utilizzo dell'analogia come strumento di apprendimento. L'analogia, infatti, non si limita a sostituire  $a$  a  $b$ , ma ad  $a=b$  sostituisce  $c=d$ , mantenendo fra le coppie di termini lo stesso rapporto di correlazione. L'analogia si basa sulla traslazione di una medesima proporzione su piani diversi. Se il rapporto fra il soggetto e la sua situazione "corporea" e "ambientale" sul piano linguistico si rinviene nella relazione fra soggetto - verbo - complemento, nella dimensione della danza esso si ritrova espresso nella correlazione fra i gesti che la compongono. Nella danza popolare italiana e in quella irlandese, ad esempio, verrà stabilito uno stesso modello simbolico che scandisce l'andamento delle coreografie in momenti (iniziale, centrale e finale) e in limiti spaziali all'interno dei quali ci si muove. Questa struttura viene mantenuta uguale in entrambe le coreografie, ciò che cambia sono invece i singoli gesti che compongono le due danze. In questo modo, le indicazioni in italiano sul corpo, sullo spazio e sul tempo, delle quali si avvarranno gli studenti per creare le due coreografie, verranno formulate una prima volta nella creazione del ballo salentino, e subito dopo riprese, e dunque ripetute e consolidate tramite la resa corporea, nel ballo irlandese. Nel *mash-up* fra le due danze, i rapporti fra i gesti della pizzica vengono subito ripresi analogicamente in quelli esistenti nella coreografia della danza irlandese. In questo modo, rispettando la struttura condivisa dalle due danze, in entrambe le coreografie viene ripercorso lo stesso schema d'insegnamento fornendo indicazioni sul corpo, sullo spazio e sul tempo in italiano. La struttura analogica avrà dunque la funzione di ponte tra le due coreografie facendosi mezzo di traduzione culturale e di incontro. Come sostiene Alessandra Pagan (2018: 124):

L'esperienza coreografica è dunque un invito a esplorare l'ambito della comunicazione non verbale, usando i movimenti del corpo che le diverse culture hanno prodotto nelle loro danze, a confrontare il gesto con le relative espressioni verbali, a classificarlo, a descriverlo verbalmente; a riflettere sulle variazioni di registro (formale e informale), sulle funzioni pragmatiche e sulle differenze interculturali.

Il percorso formativo è infatti finalizzato a fornire agli studenti il vocabolario e le competenze linguistiche che gli permetteranno di creare una coreografia che combina la pizzica salentina e la danza irlandese, in un'esperienza sensoriale nella quale "traballare" insieme, studenti e insegnante, tra le due tradizioni musicali popolari. In queste lezioni è emersa l'impossibilità di ridurre il significato di una espressione linguistica alla sola articolazione verbale, dunque la necessità di rivalutare il ruolo della gestualità per veicolare un messaggio (le pause, i silenzi, la postura, lo sguardo). Confrontando questa gestualità fra le diverse culture (quella italiana e quella irlandese) si è tentato in ultimo di creare spazi di riflessione sulla comunicazione non verbale e sulle differenze interculturali. Inoltre, a

seguito della realizzazione del progetto *Tra-balliamo*, è risultata evidente, dato il momento storico particolare in cui ci siamo ritrovati a realizzare questo progetto, la centralità della corporeità in un momento di assoluta tecnologizzazione e di distanza. Si è ritrovata, infatti, in quelle poche ore una prossimità che è stata accolta con grande entusiasmo dagli studenti. Il guardarsi negli occhi, lo stare distanziati facendo però i conti con la reale presenza corporea di noi stessi e degli altri, delle nostre espressioni e delle voci, ha dato vita a un progetto tanto anacronistico quanto necessario, che ci ha fatto riflettere sulla natura esperienziale, fisica, emotiva e comunicativa dell'apprendimento, un lato lasciato inevitabilmente in disparte in questi ultimi due anni di pandemia ma che è necessario tenere a mente e incoraggiare quando possibile.

### 3. IL PROGETTO *TRA-BALLIAMO*: LA STRUTTURA E LE FASI DEL PERCORSO DIDATTICO

Il progetto *Tra-balliamo* nasce dall'esigenza di promuovere la lingua e cultura italiana in Irlanda e si pone l'obiettivo di creare un'esperienza didattica che possa stimolare gli studenti irlandesi delle scuole secondarie ad apprendere una lingua straniera entrando in diretto contatto con una nuova cultura in breve tempo. Il progetto è stato portato a termine tra il 2020 e il 2021 in tre diversi licei di Galway in Irlanda (Our Lady's College, St. Mary's e Colaiste Ende) e ha coinvolto un totale di 64 partecipanti. L'approccio educativo performativo ci è apparso essere quello più adatto per raggiungere gli obiettivi prefissati. Il percorso didattico, che prevede 7 incontri con cadenza settimanale da un'ora e mezza l'uno, si snoda in tre fasi: nella prima fase, denominata *Primi passi* vengono forniti dei primi strumenti finalizzati a un approccio iniziale con la lingua e cultura italiana, e mira a instaurare fin da subito un legame empatico con la classe; la seconda fase, *Metafore in azione*, rappresenta il cuore del progetto ed è a sua volta divisa in tre momenti: una lezione sul corpo, una sullo spazio e una sul tempo e funge da fase propedeutica per guidare gli studenti alla *performance* finale; e infine l'ultimo momento *Gesti & Culture* si riferisce alla creazione della coreografia.

#### 3.1. *Primi passi*

Nella prima fase l'obiettivo è quello di introdurre gli studenti al corso, spiegare le modalità di apprendimento che si utilizzeranno durante il percorso didattico e in cosa consiste il progetto finale, ovvero la creazione e la ripresa di una coreografia che prevede un *mash-up* fra la danza irlandese e la pizzica salentina. Gli studenti saranno in grado di creare e di insegnarsi a vicenda questa coreografia seguendo indicazioni esclusivamente in lingua italiana. In questa fase è fondamentale mettere gli studenti a loro agio e assicurarli che non occorre saper ballare per partecipare a questo corso, che la danza qui intesa coincide con qualsiasi movimento corporeo portatore di un significato. Di seguito riportiamo una delle attività che abbiamo utilizzato per rompere il ghiaccio di modo da creare un'atmosfera ludica, partecipativa e informale.

#### • IL CERCHIO EMPATICO

Gli studenti e l'insegnante si mettono in cerchio in piedi. Inizia l'insegnante, fa un passo avanti verso il centro del cerchio e dice ad alta voce il proprio nome accompagnandolo con un gesto del corpo (il più ampio ed espressivo possibile), poi fa un passo indietro per tornare al posto ed esclama "Ciao!". Il cerchio all'unisono dovrà imitare

esattamente quello che ha appena fatto l'insegnante: fare il passo in avanti, ripetere il nome accompagnato dal gesto, tornare al posto ed esclamare: *Ciao!* In senso orario gli studenti, uno per uno, diranno il loro nome accompagnato da un gesto personale e verranno imitati da tutti gli altri. Questo esercizio aiuterà a conoscersi giocando in maniera ancora semplice con i gesti corporei, pensati per esprimere in questo caso la propria personalità, e con la pratica dell'imitazione che tanta parte avrà in tutto il percorso didattico.

### 3.2. *Metafore in azione*

Per spiegare una danza, il linguaggio più appropriato è quello metaforico, il ricorso al simbolico. Dunque, per insegnare una coreografia, oltre alla rappresentazione del gesto e alla richiesta di imitazione, possono impiegarsi due canali verbali: l'indicazione del gesto attraverso la denominazione della parte del *corpo* in movimento, seguita dal *verbo* di movimento e dalle *coordinate* spazio-temporali, ma anche il ricorso ad associazioni più complesse come, per esempio, nell'indicazione "leggera come una piuma", espressione che permette il ricorso alla sfera degli *aggettivi* associati al mondo degli *animali* e/o degli *oggetti* inanimati (Pagan, 2018). Come una frase verbale può essere scomposta e analizzata in un'analisi logica, o nello stesso modo in cui un'azione può essere scomposta in movimenti, così una danza può essere decontestualizzata analizzandone i singoli movimenti, al fine di compiere una riflessione su di essi tramite il loro reinserimento in contesti diversi. Ad esempio, il verbo "camminare" può essere inteso in maniera assoluta, nel significato di "passeggiare", ma può anche prevedere l'accostamento a un complemento di luogo. Tale azione può avvenire inoltre in modalità diverse: in punta dei piedi, frettolosamente, in due, ecc. Come spiega Pagan (2018:127):

Una glottodidattica della danza può dunque stimolare, mediante l'attività di contestualizzazione e decontestualizzazione di movimenti-azioni, una riflessione che può avere notevole efficacia sul piano linguistico. È possibile sviluppare l'ambito semantico di uno stesso verbo contestualizzandolo in rapporto a diverse esperienze concrete.

Con lo strumento della danza è possibile, prendendo in considerazione un'azione, attribuirvi diversi complementi e avverbi, estendendo così, di lezione in lezione, il lessico di riferimento. La comprensione anticipa la produzione verbale: per questo nelle prime lezioni ci si concentra sulla prima. Per esempio, solo dopo un primo momento di imitazione unicamente corporea, che esclude l'utilizzo delle parole, l'insegnante dà il comando fisico e quindi lo esegue insieme alla classe. Infine, darà esclusivamente il comando verbale. Il gesto viene prima messo in pratica dagli studenti nel momento dell'imitazione, dunque successivamente avviene l'interiorizzazione del comando linguistico. Da ultimo, verrà un'altra volta richiesto agli studenti di mettere in pratica il movimento a seguito del comando associato, così da consolidare la memorizzazione. I comandi *input* devono essere presentati gradualmente, dapprima col solo gesto e poi con la forma verbale imperativa. Come sottolinea Pagan, con metafore di orientamento quali ad esempio *su* e *giù*, che per la maggior parte delle culture hanno anche il significato di "contento" e "triste", si può proporre un lavoro sulle emozioni: la gioia è ampia, la tristezza che "stringe il cuore" è stretta (Pagan, 2018: 130). In questo modo il lessico di riferimento può estendersi sempre di più, di pari passo con la capacità espressiva dello studente. Un altro metodo efficace è quello del *TPRO (Objects)*, il quale, con l'ausilio di uno o più oggetti inseriti nella coreografia, permette di introdurre azioni e descrizioni

concernenti l'oggetto utilizzato (es.: radio, tamburelli, foulard). Alla fine di questo tipo di attività, le parole utilizzate per i comandi che progressivamente verranno aggiunte (i verbi, i pronomi, gli aggettivi, le indicazioni spazio/temporali, gli stati emotivi) dovranno essere riportate su una lavagna per uno spazio di riflessione linguistica. Tuttavia, il programma proposto presta maggiore attenzione all'apprendimento del lessico piuttosto che allo studio della grammatica normativa, la quale viene invece accostata al progressivo espandersi del repertorio linguistico.

Riportiamo qui di seguito alcune attività<sup>8</sup> che consistono in un primo approccio al metodo drammatico e al suono della lingua italiana. Esse hanno tutte come fine ultimo quello di incoraggiare gli studenti a uscire dalla propria *comfort zone* e allo stesso tempo di promettere un ambiente sicuro e partecipativo. L'obiettivo di apprendimento è saper muovere il proprio corpo seguendo indicazioni spaziali in italiano, riconoscere e saper nominare le emozioni, i colori, e i verbi che concernono il movimento del corpo, lo spazio e il tempo in cui ci si muove, dunque saper contare per dare il tempo in una coreografia, riconoscere le indicazioni temporali relative a un'azione (prima, dopo, ora) e il lessico relativo al movimento in relazione a un oggetto.

- **IL CERCHIO DELLE INFLESSIONI EMOTIVE**

Rimanendo nelle stesse posizioni dell'esercizio precedente (il cerchio empatico), l'insegnante comunica agli studenti la modalità o l'emozione che si dovrà esprimere dicendo il proprio nome, ad esempio "urlo": l'insegnante si volta verso lo studente alla sua sinistra e urla il proprio nome, lo studente dovrà fare lo stesso gridando il proprio nome al compagno alla propria sinistra e così lo studente successivo, creando una catena. Le modalità/emozioni che l'insegnante può suggerire sono: urlo / sussurro / interrogativa / affermativa / snob / sensuale / lingua inventata / felice / entusiasta / arrabbiato / spaventato / triste / disgustato. Questo esercizio ha l'obbiettivo di permettere un primo approccio allo sguardo dell'altro e la presa di fiducia nel mettere in scena un'emozione col mezzo semplice del proprio nome.

- **IL CORPO**

Portare a lezione n. *flash card* quanti sono gli studenti; ad esempio, se ci sono 13 studenti occorre scrivere 13 *flash card* di 13 diverse parti del corpo: testa / occhi / naso / piedi / bocca / orecchie / denti / collo / spalle / pancia / braccia / mani / gambe. L'insegnante consegna ad ogni studente una *flash card* spiegandogli il significato e la pronuncia, poi fa disporre gli studenti in due cerchi concentrici che si guardano, ogni studente del cerchio esterno deve avere davanti a sé un altro studente del cerchio interno. L'esercizio si svolge uno a uno, ma tutte le coppie contemporaneamente: lo studente del cerchio esterno legge la propria *flash card* al compagno che ha di fronte, indicandogli con un gesto la parte del corpo corrispondente, lo studente del cerchio interno fa la stessa cosa indicando al suo compagno la parte del corpo sulla propria *flash card*. Finita questa spiegazione reciproca, i due studenti si scambiano le *flash card*, e il cerchio esterno gira in senso orario; dunque, tutti gli studenti appartenenti al cerchio esterno fanno un passo a sinistra trovandosi di fronte un altro studente al quale dovranno insegnare la parte del corpo appena ricevuta dal compagno precedente, e così via finché non si torna ai posti iniziali. Questa attività

<sup>8</sup> Le attività proposte in classe traggono ispirazione dal progetto europeo "Giving Voice: un'esperienza di alfabetizzazione e di inclusione sociale attraverso il teatro" (2012), prodotto dall'Associazione Culturale TEATRO DUE MONDI e consultabile online sul canale di YouTube.

vuole rendere la classe autonoma e autosufficiente: gli studenti sono sia insegnanti che discenti e “maneggiano” come materia da insegnare tutte le parti del corpo che devono studiare. Eseguito l’esercizio, infatti, l’insegnante raccoglie le *flash card* (che alla fine della lezione attaccherà sulle pareti) e chiede agli studenti di camminare in ordine sparso e di rispondere al comando “Toccati ...”, ad esempio: “toccati il naso”, “toccati la bocca” etc., basato sul metodo del TPR. L’esercizio può essere reso più divertente e difficile giocando con la velocità. Lo stesso, nella lezione seguente è stato fatto con i verbi di movimento: correre / camminare / saltare / volare / girare / salutare / alzare / abbassare / stendere / piegare. Nell’esercizio di TPR, questi ultimi quattro verbi vengono associati alle parti del corpo apprese nella lezione precedente. Dunque, l’insegnante fa camminare in ordine sparso gli studenti chiedendo, ad esempio, di correre, di camminare, di alzare le braccia, di stendere le gambe, ecc.

#### • RISCALDAMENTO CORPOREO

Il riscaldamento corporeo è un esercizio fondamentale poiché viene riproposto ad ogni lezione fino alla fine del percorso didattico. Come in una lezione di danza, l’insegnante inizia un riscaldamento dalla testa ai piedi (base musicale rilassante a scelta). L’insegnante nomina quello che sta facendo, verbo e parte del corpo, e gli studenti lo imitano, in seguito cede il suo posto a qualche studente che dovrà solo compiere dei movimenti di riscaldamento inventati, che gli altri studenti dovranno imitare a loro volta. Gradualmente nelle lezioni successive l’insegnante può introdurre nuovi esercizi che implicano il movimento simultaneo di più parti. Verso la fine del percorso l’insegnante darà solo le indicazioni verbali dei movimenti e infine chiederà a turno agli studenti di mettersi al suo posto fornendo le indicazioni. Lezione dopo lezione, l’insegnante può, consolidando i nomi delle parti del corpo (per ora solo acquisiti a livello percettivo), aggiungere ad esempio le indicazioni riguardanti le azioni da svolgere e il tempo e lo spazio in cui svolgerle. Inoltre, può adottare il metodo TPRO il quale implica il *total physical response* nei confronti di un oggetto. In questo caso l’insegnante porta i due oggetti protagonisti nella coreografia della pizzica, il tamburello e un foulard, e introduce i verbi che verranno utilizzati all’interno di una piccola routine di danza costruita intorno ai due oggetti sopracitati (prendere / lasciare / alzare / abbassare / toccare/ suonare / sfiorare / accarezzare / sventolare / battere).

Nelle ultime lezioni di questa fase (Metafore in Azione) lo stesso riscaldamento corporeo di danza viene seguito da momenti in cui l’insegnante chiede agli studenti di fare e memorizzare delle piccole routine di danza impersonando degli animali e degli oggetti, ad esempio scambiandosi di posto col compagno a passo felpato di gatto, sdraiandosi a terra e strisciando come un serpente, oppure, eseguendo dei passi con fare “pesante” come degli elefanti; e ancora muovendosi in punta dei piedi come fossero “leggeri come una piuma” ecc. In questo modo si può iniziare una prima memorizzazione di piccole routine da riutilizzare per le coreografie della terza fase.

Come nota Pagan, oltre alle metafore su animali/oggetti possono essere introdotti dei movimenti che rappresentino le emozioni: ad esempio, un movimento ampio, aperto e deciso, direzionando il corpo verso l’alto (“stando su”) verrà indicato con la denominazione di “movimento di gioia”, un movimento piccolo, stretto, lento e poco fluido, direzionando il corpo verso il basso (“a terra” “stando giù”) verrà chiamato “movimento di tristezza”.

- **MACCHINA TEATRALE**<sup>9</sup>

Danzare insieme è una pratica che può essere definita come essere mossi dalla stessa emozione in una concatenazione causale di tutti gli agenti, che muovendosi creano un sistema ordinato che suscita emozioni nell'osservatore. In questo esercizio si prova a porre in gioco proprio questa idea di danza. L'insegnante fa disporre un primo studente al centro dell'aula chiedendogli di fare un piccolo movimento, poi posiziona il secondo studente al suo fianco chiedendogli di rispondere con il corpo al movimento del suo compagno, e così per tutti gli studenti. Si creerà così una macchina composta da ingranaggi che rispondono l'uno al movimento dell'altro in una catena causale. Il gioco consiste nel far muovere questa "macchina" a tempo di musica e secondo precise emozioni. Dunque, l'insegnante dice, ad esempio, "la macchina è arrabbiata", e gli studenti dovranno compiere ognuno il proprio movimento a tempo del ritmo suonato dall'insegnante (basta una pianola in modalità "batteria") e con l'intenzione emotiva richiesta.

### 3.3. *Danza di tradizione popolare: gesti, lingua e culture*

L'ultima fase del programma di apprendimento consiste nel progetto finale, che implica una riflessione su tutto il percorso. Gli studenti, una volta in grado di seguire le indicazioni in lingua italiana per imparare una coreografia (nelle sue componenti emotive, spaziali e temporali) vengono introdotti al ballo tradizionale della pizzica. Dopo una breve introduzione sul significato del ballo tradizionale salentino, viene richiesto loro di preparare in gruppi una coreografia di danza tradizionale irlandese che dovrà poi essere eseguita da tutta la classe seguendo delle indicazioni sul corpo sullo spazio e sul tempo esclusivamente in italiano. Questa è l'occasione per la definitiva messa in pratica del lessico, durante la quale l'insegnante può verificare le competenze acquisite nel percorso. In alcune classi si è optato per un *mash up* di due canzoni, una irlandese e una salentina, creando due danze diverse in due momenti diversi di una stessa coreografia, in altre si è optato per una sovrapposizione della danza irlandese al ritmo della pizzica, e della danza salentina sulle note di una musica irlandese, il cui risultato è sorprendentemente armonico! Dunque, il progetto finale prevede anche la creazione di un video musicale che presenti un *mash-up* delle due coreografie, dando così vita a un'unica danza che si muove tra le due culture facendole incontrare. Alla fine del percorso, il dibattito sui due tipi di danza è fondamentale per aprire una riflessione incentrata sulle diverse emozioni evocate dalle due danze e dalle loro rispettive musiche, col fine di inscrivere queste tonalità emotive e i loro relativi gesti nelle due identità culturali messe in scena.

L'ultima fase del progetto didattico si svolge in due incontri. Durante il primo incontro, con l'aiuto delle conoscenze di danza degli studenti l'insegnante costruisce una *routine* di danza folcloristica irlandese e una di pizzica salentina. A tal fine è necessario creare un *mash-up* di due tracce musicali – una di musica tradizionale irlandese e una di pizzica – che duri non più di tre minuti; oppure, una valida alternativa, che è stata molto apprezzata dagli studenti, è quella di creare una coreografia di danza irlandese sulle note della pizzica e una di danza salentina sul ritmo di una musica irlandese. Le attività proposte in questi due incontri includono:

<sup>9</sup> L'attività proposta è stata riadattata da una delle molteplici attività teatrali disponibili su YouTube grazie ad un'iniziativa prodotta dal Laboratorio Teatrale Integrato Piero Gabrielli, promossa e organizzata da Roma Capitale Assessorato alla Crescita Culturale, dal Teatro di Roma (Teatro Argentina) con un contributo della Regione Lazio: <https://www.youtube.com/watch?v=gEV16uYILUo>.

1. *Riscaldamento corporeo*. Sole indicazioni verbali. Gli studenti a turno prendono il posto dell'insegnante fornendo loro stessi le indicazioni alla classe.

2. *Strutture delle coreografie*. Ascolto della traccia musicale scelta come base per il ballo irlandese e divisione della classe in tre gruppi. Ad ogni gruppo viene affidata la creazione di una routine corrispondente a uno dei tre momenti che scandiranno l'intera coreografia (gli stessi momenti forniranno la struttura alla coreografia della pizzica – l'insegnante in questa fase deve scriverli sulla lavagna). Questi momenti sono: il debutto, l'apice e il congedo. Il primo momento è quello del principio e dunque delle presentazioni fra i danzatori, poi segue il momento di più intenso movimento, infine segue l'epilogo a chiusura del commiato. Occorre che l'insegnante spieghi questi momenti facendo riferimento al linguaggio relativo alle fasi temporali utilizzato nelle precedenti lezioni. Obiettivo di quest'attività è stimolare gli studenti a esprimere tramite i movimenti il significato di queste metafore, ricordando loro di essere all'interno di un'analogia corporea che lega questi tre momenti metaforici e che verrà trasposta nella pizzica creando un ponte metaforico fra culture.

3. *Danza irlandese*. Gli studenti divisi in gruppi creano ognuno una piccola *routine* seguendo il significato corrispondente al momento affidatogli dall'insegnante, utilizzando esclusivamente l'italiano. L'insegnante deve aiutare gli studenti e assicurarsi dell'utilizzo dei vocaboli appresi.

4. *Ribaltamento dei ruoli*. L'insegnante diventa studente. Una volta montata la coreografia, ogni gruppo, in sequenza, insegna la piccola *routine* al resto della classe e all'insegnante.

5. *La pizzica*. Memorizzato il ballo irlandese, l'insegnante (o studenti volontari che hanno potuto preparare un pezzo di danza salentina a casa guardando video consigliati dall'insegnante) mostra la piccola coreografia da lui /lei montata in precedenza, sulle note della pizzica. Distribuisce i foulard e i tamburelli e insegna la coreografia utilizzando, il più possibile, il lessico impiegato lungo tutto il percorso didattico.

Infine, l'insegnante deve ricordare alla classe che nella lezione seguente verrà fatto un video della coreografia, dunque ricorderà agli studenti di portare l'abbigliamento concordato insieme alla classe, e di ripassare entrambe le *routine*. Il secondo e ultimo incontro è dedicato alle riprese del video musicale e ad una riflessione sulle tonalità emotive emerse dalle due tracce melodiche e dai movimenti di danza abbinati e sugli aspetti delle due culture, italiana e irlandese, legati alle due danze tradizionali.

#### 4. CONCLUSIONI

Il progetto *Tra-Balliamo* qui presentato propone un percorso didattico incentrato sull'uso delle arti performative nella promozione della lingua e cultura italiana in Irlanda. Un'attenzione particolare è stata rivolta all'uso del corpo in movimento nello spazio e nel tempo, e nella sua condizione di immobilità come strumento di apprendimento e memorizzazione, e all'impiego della pratica della danza come ponte tra culture. Attraverso una didattica di tipo performativo agli studenti è stata offerta una duplice esperienza educativa. La prima riguarda, attraverso una didattica di tipo performativo, un primo approccio ludico alla lingua e alla cultura italiana, la seconda è un'esperienza formativa che ricomprende il senso più generale insito nello studio di una lingua. La lingua è espressione, per questo siamo convinte che un percorso che abbia come meta-riflessione

costante l'espressione e le sue caratteristiche corporee, emotive, temporali, spaziali e intenzionali sia un ottimo modo per approcciare una nuova lingua. Pertanto, la seconda esperienza educativa, traducendo lo studio in un momento di gioco e di sfida con se stessi, non solo rende gli studenti consapevoli del percorso di apprendimento che stanno compiendo, ma permette loro contestualmente di lavorare sulle proprie capacità drammatiche, creative ed espressive. L'apprendimento della lingua, in quanto acquisizione di uno schema di riferimento finalizzato all'espressione di significati, può essere, a nostro avviso, legittimamente accostato alle dimensioni definite più propriamente estetiche, come teatro, musica, danza e arte visiva, per la sua componente espressiva che lega, in ultima istanza, il senso e il corpo nel momento performativo.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Austin J. J. ([1946] 1979), "Other Minds", in *Proceedings of the Aristotelian Society*, Supplementary, 20, pp. 148-187.
- Ascher J. (1969), "The Total Physical Response Approach to Second Language Learning", in *The Modern Language Journal*, 53, 1, pp. 3-17.
- Balboni P. (2013), *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, UTET, Torino-Novara.
- Bucciarelli S., Drago C., Masella M., Nofri C., Squarcione M. (a cura di) (2009), *Il Glottodrama: risorse e strumenti*, Edizioni Novacultur, Roma.
- Bünger U. C. (1999), "La drammapedagogia nell'insegnamento delle lingue straniere", in *Lend (Lingua e nuova didattica)*, 5, pp. 18-24.
- Capezzuto E. (2012), *La molteplicità condivisa. L'empatia come cognizione sociale*, Diogene edizioni, Scisciano (Napoli).
- Capranico S. (1997), *Role Playing*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Ciliberti A. (2012), *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Carocci, Roma.
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge. Trad. it. a cura di Bertocchi D., Quartapelle F. - *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione* (2002), La Nuova Italia-Oxford, Firenze
- Council of Europe (2020), *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in Italiano LinguaDue, 12, 2, 2020: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- Gallese V. (2006), "Corpo vivo, simulazione incarnata e intersoggettività: una prospettiva neurofenomenologica", in Cappuccio M. (a cura di), *Neurofenomenologia*, Mondadori, Milano, pp. 293-326.
- Hallet W., Surkamp C. (eds.) (2015), *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*, Wissenschaftlicher Verlag, Trier.
- Jacoponi T. (2008), "Glottodrama in progress" in *Culturiana*, 2, 3-4, pp. 58-60.
- Krashen S. D., Terrell T. D. (1983), *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Alemany Press, San Francisco.
- Mian Alessio A. (2013), "Il Role-playing, un complesso di tecniche di spicco nella didattica dell'Italiano come lingua straniera", in *Revista de Lenguas Modernas*, 19, pp. 469-470.

- Nofri C. (2010), *Guida al Metodo Glottodrama. Apprendere le lingue straniere attraverso il Laboratorio Teatrale*, Novacultur-Edizioni Bonacci, Roma.
- Pagan A. (2018), “Facilitare l’apprendimento dell’italiano L2 attraverso la danza di tradizione popolare”, in *ELLE*, 7, 1, Edizioni Ca’ Foscari, Venezia:  
<http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/riviste/elle/2018/1/>.
- Piazzoli E. (2008), “Metodologia process drama e competenza interculturale”, in *Culturiana*, 3-4, pp. 69-73.
- Piazzoli E. (2011), “Didattica process drama: principi di base, estetica e coinvolgimento”, in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 439-462:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1243>.
- Piazzoli E. (2018), *Embodying Language in Action: The Artistry of Process Drama for Second Language Education*, Palgrave Macmillan, London.
- Merleau-Ponty M. ([1945] 2003), *Fenomenologia della percezione*, Bompiani, Milano.
- Schewe M. (1993), *Fremdsprache inszenieren: zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*, Zentrum für pädagogische Berufspraxis, Oldenburg.
- Schewe M. (2013), “Taking stock and looking ahead: drama pedagogy as a gateway to a performative teaching and learning culture”, in *Scenario* VII, 1, pp. 5-27.
- Schewe M., Woodhouse F. (2018), “Performative foreign language didactics in progress: about still images and the teacher as ‘Formmesiter’ (Form Master)”, in *Scenario*, XII, 1, pp. 53-69:  
[https://www.researchgate.net/publication/328282310\\_Performative\\_Foreign\\_Language\\_Didactics\\_in\\_Progress\\_About\\_Still\\_Images\\_and\\_the\\_Teacher\\_as\\_'Formmeister'\\_Form\\_Master](https://www.researchgate.net/publication/328282310_Performative_Foreign_Language_Didactics_in_Progress_About_Still_Images_and_the_Teacher_as_'Formmeister'_Form_Master).
- Sponchiado D. (2016), “Cronaca di una lezione annunciata: process drama e glottodrama tra passato e sperimentazioni odierne”, in *Euro.American Journal of Applied Linguistics and Languages*, 3, 1, pp. 64- 82.
- Vecchietti Massacci A. (2016), “L’importanza dell’emozione nell’apprendimento delle LS: il teatro come «duogo dei possibili»”, in *Rivista di lingue e culture moderne*, 14, 2, p. 47-64: <https://www.ledonline.it/index.php/linguae/article/view/844/767>.