

BUONE PRASSI – BEST PRACTICES

STANISLAVSKIJ IN AULA:
PERCORSI DI EDUCAZIONE METAEMOTIVA

STANISLAVSKIJ IN THE CLASSROOM:
PATHWAYS TO METAEMOTIONAL EDUCATION

*Maria Rosaria Strollo (Università degli Studi di Napoli Federico II),
Marianosaria De Simone (Università degli Studi di Napoli Federico II)**

Il presente lavoro si propone di approfondire una riflessione sul fecondo rapporto tra educazione e teatro, riflettendo innanzitutto sulla “pedagogia teatrale” quale approccio “olistico” che sottolinea l’importanza delle arti drammatiche nel sostenere lo sviluppo globale e integrato degli studenti. Nello specifico, attraverso la descrizione di uno dei momenti laboratoriali che ha visto coinvolti studenti della magistrale in un progetto di ricerca, tuttora in corso, all’Università di Napoli Federico II, sull’utilizzo del Metodo Stanislavskij come metodologia in grado di promuovere, in particolare, competenze metaemotive, si cercherà altresì di riflettere sull’importanza di progettare percorsi educativi che, in un’ottica enattiva, permettano agli studenti che si apprestano a entrare nel mondo del lavoro in contesti educativi e di cura di cominciare a sperimentare “in prima persona” un’attitudine da “professionista riflessivo”. Un’attitudine che permette non solo di potenziare pensiero critico e riflessivo ma di valorizzare il patrimonio esperienziale di un lavoro educativo che, come il Metodo Stanislavskij, richiede la responsabilità di coinvolgersi “pienamente” in processi, e il teatro da sempre ce lo insegna, altamente umanizzanti.

* Il presente contributo è frutto di un lavoro congiunto delle due autrici. Nello specifico Maria Rosaria Strollo è autrice del paragrafo 1 e Marianosaria De Simone è autrice dei paragrafi 2 e 3.

This work aims to deepen a reflection on the fruitful relationship between education and theatre, reflecting first of all on “theatre pedagogy” as a “holistic” approach that underlines the importance of the dramatic arts in supporting the global and integrated development of students. Specifically, through the description of one of the workshop moments involving master’s students in a research project still in progress at the Federico II University of Naples on the use of the Stanislavskij Method as a methodology capable of promoting metaemotional skills, we will seek to reflect on the importance of planning educational paths that, from an enactive point of view, allow students who are preparing to enter the world of work in educational and care contexts to begin to experience at “first-hand” an attitude of “thoughtful professional”. An attitude that allows not only to enhance critical and reflective thinking but also to develop the experiential heritage of an educational work which, like the Stanislavskij Method, requires the responsibility of involving oneself “fully” in processes, and theater has always taught us this, highly humanizing.

1. La pedagogia teatrale per la promozione delle competenze metaemotive

Teatro ed educazione presentano molti tratti in comune. Innanzitutto, entrambi si presentano strettamente collegati sia al concetto di performance, nel senso di fare, di (en) agire, di essere impegnati in un processo di produzione significativa, che a quello di comunicazione, di trasmissione o di co-creazione, questo poi dipende dai “modelli” che si utilizzano, di un messaggio. Inoltre, sia il teatro che l’educazione esigono una relazione efficace tra attore/pubblico e insegnante/studenti, richiedendo, per tutti i partecipanti, un’esperienza condivisa che implica inevitabilmente un coinvolgimento non solo cognitivo ma anche affettivo (Valverde, 2002).

Così, come ci ricorda Bolton (1993), «drama has a great deal to do with pedagogy because it is an art» (p. 39). In tal senso

Il teatro non è l'unica forma di esperienza che sottolinea la necessità di una qualità della presenza in una relazione fra due, ma è senza dubbio quella che metaforicamente riesce a illuminare aspetti strutturali della situazione formativa altrimenti sottovalutati o considerati secondari (Cappa, 2017, p. 84).

Esiste a tal proposito una ormai vastissima letteratura sulla relazione fra teatro e educazione (Ackroyd, 2006) che ha portato a un cambio di paradigma tale da sostenere la nascita e lo sviluppo della cosiddetta “pedagogia teatrale” (in tedesco “Theaterpädagogik”), un approccio che, unendo teatro e pedagogia, sottolinea l'importanza delle arti drammatiche nel sostenere lo sviluppo globale e integrato degli studenti: «the real driving force behind dramatic arts is what it does for the emotional, physical, and cognitive abilities of the student» (Jensen, 2001, p. 76). La pedagogia teatrale, sviluppandosi separatamente dal teatro scolastico e dall'educazione drammatica, metodologie, queste ultime, che puntano prevalentemente sulle prestazioni e sulla dimensione ludica (Stănescu & Andronache, 2020), si distingue dunque per l'integrazione tra arte ed educazione al fine di promuovere lo sviluppo personale e le competenze sociali ed estetiche degli studenti, dando parimenti importanza ai processi teatrali, alle esperienze estetiche e alle esperienze ludiche, dimensioni senza le quali si lasciano i contesti educativi formali “ignoranti”, allo stesso modo in cui il teatro senza la pedagogia resta “un luogo comune” (Belgrade, 1997, p. 107). La pedagogia teatrale, dunque, prevedendo un approccio educativo di tipo “olistico”, ponendo al centro lo studente come protagonista attivo del suo processo di crescita in tutte le sue dimensioni e contesti di vita, si presta come metodo particolarmente efficace per lavorare sulla dimensione emotiva e, in particolare, sulle competenze metaemotive.

A tal proposito sappiamo, ormai da tempo, che all'interno del costrutto di Intelligenza Emotiva (Goleman, 2021) rientrano un insieme di capacità e abilità utili a riconoscere, valutare e gestire le proprie emozioni e quelle degli altri e che tali capacità e abilità devono essere allenate e devono svilupparsi gradualmente al fine di

raggiungere l'autorealizzazione emotiva (Drigas & Papoutsi, 2021). E stiamo parlando di competenze in cui sono coinvolte non solo dimensioni di tipo più squisitamente cognitivo, come i processi attentivi, la capacità di valutazione degli stimoli emotivi, l'interocezione, ma anche processi come il riconoscere, il percepire e l'esprimere le emozioni, la memoria emozionale, l'osservazione delle espressioni emotive (che aiuta nell'interpretazione e nell'espressione appropriata delle emozioni), la consapevolezza del sé (nello specifico: esaminare, recensire e valutare le emozioni, il conoscere se stessi, l'introspezione, il monitoraggio del proprio stato emotivo e dei propri pensieri, l'attenzione focalizzata sul sé e la riflessione sul sé), la gestione del sé (in cui rientrano strategie di regolazione emotiva, abilità di rivalutazione cognitiva, riformulazione, attenzione, autovalutazione), la flessibilità, l'adattabilità, la cognizione sociale, il monitoraggio emotivo, la sensibilità ai suggerimenti socio-emozionali degli altri, l'abilità di ascolto empatico, l'abilità di discriminazione delle emozioni, la granularità emotiva (necessaria per distinguere la specificità delle emozioni in base alle esperienze), l'abilità nel risolvere i problemi, il ragionamento sociale, l'attualizzazione del sé (intesa nel senso di concetto del sé, percezione del sé, autoefficacia, autocompassione, autorealizzazione, creatività, agilità emozionale), la trascendenza del sé, la resilienza emotiva, la motivazione intrinseca, l'autoriflessione, l'autosintonizzazione (Papoutsi & Skianis, 2021). E, dimensione quanto mai attuale,

the metacognitive and metaemotional skills and strategies that are required to develop and cultivate our emotional intelligence and are interconnected in a dynamic set, increasing the projection of the true self of knowledge into an emotionally unified universe (Papoutsi & Skianis, 2021, p. 69).

Lungo tale direzione l'utilizzo di pratiche teatrali nei contesti educativi non rappresenta certo una novità (Norris, 2016; O'Sullivan & Price, 2019), piuttosto lo è il supporto della ricerca in diversi ambiti disciplinari, in particolare psicologico, sociologico, neuroscientifico, neurobiologico, supporto grazie al quale si è iniziato a

confermare ciò che i professionisti del teatro affermano da decenni, ovvero che il mondo emotivo influenza enormemente i processi di apprendimento e che, pertanto, tali processi devono caratterizzarsi sempre più come incarnati e contestualizzati (van de Water, 2021). In particolare, esistono studi comparativi che non solo hanno valutato l'efficacia dell'uso del Teatro in Educazione (TIE) in termini generali, ad esempio rispetto all'educazione a una buona qualità della vita (Waters, Monks, Ayres & Thomson, 2012), ma anche riguardanti, nello specifico, la promozione di abilità sociali, come, ad esempio, il rispetto, la consapevolezza dell'altro, la responsabilità sociale, l'amorevolezza (Guner & Guner, 2012) e abilità metaemotive (Shivarajan, & Andrews, 2021; Vallack, 2011).

Volendoci focalizzare, in particolare, sul nesso tra teatro e competenze metaemotive, occorre subito riflettere sul modo in cui gran parte della pratica teatrale risulti essere associata all'IE: il teatro sfida a conoscersi meglio e a conoscere la nostra gamma di emozioni. Recitare ci costringe a metterci in situazioni non familiari, a immaginarci come "altri", come animali, persino come oggetti. Assistere a esibizioni dal vivo di "Amleto" o di "Canto di Natale", piuttosto che leggere solamente tali opere, rende gli studenti più abili nel leggere le emozioni altrui (Greene, 2015), così come il produrre "Les Miserables" al liceo ha permesso agli studenti di sviluppare una maggiore comprensione del nesso tra emozioni immediate e differenze di personalità (Larson & Brown, 2007), così come in una ricerca con un campione di 222 giovani di età compresa tra 13 e 21 anni si è evidenziato un maggiore livello di creatività e intelligenza socio-emotiva per coloro che hanno preso parte alle attività teatrali per due anni o più rispetto a coloro che lo hanno fatto per minor tempo o che non vi hanno partecipato affatto (Alfonso-Benlliure, Motos Teruel & Lee Fields, 2021).

Lungo tale direzione, e veniamo all'oggetto specifico del presente lavoro, è utile approfondire, seppur in maniera certamente non esaustiva, il lavoro pedagogico di Stanislavskij, tutto incentrato sullo sviluppo armonico dell'essere umano:

There is nothing in the world more eager for beauty than the human soul. In art it is only possible to inspire. Only the teacher whose love of it has excited your enthusiasm and in whom you saw an example of the influence of his living soul on yours will be able to introduce you into the circle (Stanislavskii, 1961, p. 197).

Stanislavskij è stato, per questo, il primo a intendere il teatro come “laboratorio”, nel senso di un ambiente protetto costruito per servire il lavoro sul sé, prima di tutto, e “poi” il mestiere di attore. Un teatro “laboratorio” ha lo scopo di costruire un nuovo attore e, attraverso l’attore, un nuovo essere umano (Campo, 2017). Il teatro del Novecento è stato influenzato da questa visione, ovvero che teatro e spettacolo non sono sinonimi e che «il teatro include la performance, ma non la comporta» (Ruffini, 2005, p.143). A tal proposito Campo (2017), parlando di un libro, “L’attore creativo” (1980), divenuto in una successiva edizione “Lezioni al Teatro Bol’šoj” (2004), che ha avuto un’enorme influenza sulle ultime generazioni di studiosi e professionisti del teatro italiano – libro contenente un’accurata traduzione dal russo della trascrizione di Antarova delle conversazioni di Stansilavski all’Opera Studio del Teatro Bolshoi iniziate nel maggio 1918 e terminate nel 1922, un testo incompiuto di Stanislavskij “Etica”, un saggio di Fabrizio Cruciani e Ferdinando Taviani sulla “scienza” di Stanislavskij e il testo “Risposta a Stanislavskij” di Jerzy Grotowski – spiega come, nel loro saggio introduttivo, Cruciani e Taviani riflettono sugli aspetti pedagogici dell’opera di Stanislavskij. Cruciani e Taviani (2004), sottolineando il fatto che tutti i teatri sono sempre stati in qualche modo laboratori, ma che la parola “tradizione” applicata al teatro occidentale si è deteriorata e ha finito per includere laboratori senza ricerca, ricordano come Stanislavskij sia sempre stato contrario al concetto di “scuola”. In tal senso il lavoro educativo di Stanislavskij appariva come una pratica pedagogica basata sull’esperienza, piuttosto che sulla teoria: «Stanislavskij was then not a master of a utopia, like most of the protagonists of the twentieth-century theatre, but a master of a new pedagogy aimed at a theatrical revolution through a detailed, scientific investigation of acting» (Campo, 2017, p. 184).

Il Metodo Stanislavskij, dunque, attraverso il lavoro su “Concentrazione”, “Memoria Emotiva” e “Immaginazione”, i tre elementi ai quali possiamo ricondurre le varie declinazioni e tecniche del Metodo¹, rappresenta infatti un sistema di lavoro dell’attore su di sé che favorisce l’allenamento dell’io, inteso come inscindibile unità di corpo e psiche. Attraverso la profonda conoscenza di sé, «l’attore impara ad educare sé stesso, la propria coscienza e il proprio corpo» (Signorini, 2015, p. 153).

Nello specifico, ritornando alla dimensione metaemotiva, il Metodo di Konstantin Stanislavskij (1936), usando gli attori la propria memoria emotiva per comprendere le motivazioni del protagonista e “rivivere” le emozioni vissute in situazioni analoghe a quelle del personaggio (Verducci, 2000), allenerebbero importanti abilità empatiche (Lewandowska & Węziak-Białowolska, 2022), nello specifico due: empatia cognitiva (assunzione di prospettiva), che consente di comprendere gli stati mentali altrui, ed empatia emotiva (la condivisione vicaria delle emozioni), riferendosi, con questo termine, alla risposta affettiva alle emozioni e agli stati emotivi di altre persone (Smith, 2006).

2. Metodologia

Al fine di approfondire una riflessione sul fecondo rapporto tra pratiche di formazione attoriale ed educazione e approfondire le potenzialità del Metodo Stanislavskij come metodologia in grado di promuovere competenze metaemotive, durante l’anno accademico 2019/2020 è stata svolta una ricerca, tuttora in corso, nell’ambito del corso di Pedagogia dello sviluppo e dei processi di socializzazione tenuto dalla prof.ssa Maria Rosaria Strollo, durante il secondo anno del corso di laurea magistrale in Psicologia dello sviluppo, presso l’Università Federico II di Napoli. Hanno partecipato, su base volontaria, 10 studentesse di età compresa tra i 24 e i 27 anni tra le iscritte al suddetto corso. Il laboratorio si è articolato

¹ Si rimanda, per un approfondimento sul Metodo e sul lavoro di Stanislavskij, ai riferimenti in bibliografia.

in quattro incontri della durata di due ore ciascuno tenuti dall'attore napoletano Walter Lippa, insegnante del metodo Stanislavskij, incontri durante i quali le studentesse hanno avuto la possibilità di portare in scena quattro emozioni di base: felicità, tristezza, rabbia e paura. Nel presente lavoro si farà riferimento solo al primo incontro, quello avente come focus l'emozione della felicità².

2.1. La struttura e le fasi dell'esperienza laboratoriale sulla felicità

Il primo incontro si è svolto presso l'Aula Iacono del Dipartimento di Scienze Umanistiche della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università Federico II di Napoli. Il laboratorio ha previsto due fasi, per una durata complessiva di circa due ore.

I Fase: Consegna del conduttore “Ricorda un episodio della tua vita passata in cui hai provato in maniera molto intensa l'emozione della felicità”. Agli studenti è stato chiesto di disporsi in ordine casuale nella stanza. Essi erano stati precedentemente invitati a vestirsi in maniera comoda e a portare un tappetino da fitness. Dopo essersi presentato al gruppo, il conduttore ha guidato i partecipanti in una serie di esercizi di respirazione, volti a indurre uno stato di rilassamento e abbandono delle tensioni muscolari, coadiuvato da musiche atte allo scopo. Dopo di che, ai soggetti è stato chiesto di visualizzare (qualora riuscissero) all'interno del proprio corpo un tubo che unisse la testa al resto del corpo e focalizzarsi sul suo colore e sulle sensazioni corporee avvertite, in particolar modo quelle agli arti. Successivamente, è partita la consegna vera e propria relativa all'individuazione di un ricordo legato all'emozione della felicità. Ai partecipanti è stato chiesto di restare con la mente sul ricordo, provando a riviverlo scena dopo scena, prestando attenzione alle sensazioni emotive e corporee evocate. Il passaggio successivo è stato quello di estrapolare dal ricordo il personaggio chiave e di portarlo in viaggio con sé su una nuvola. Al termine di questo viaggio, ogni partecipante avrebbe dovuto riportare sulla

² Per una sintesi dell'esperienza descritta si veda anche: Strollo M.R., Marone F., & De Simone M. (2023). Promoting meta-emotional skills with the Stanislavsky Method. *INTED2023 Proceedings*, 3431-3440.

terra la persona prescelta e andar via vedendolo allontanarsi piano piano dall'alto della propria nuvola.

II Fase: Condivisione e discussione in gruppo. Al termine della rievocazione, dopo aver lasciato dietro di sé il proprio ricordo con i suoi protagonisti, i partecipanti sono stati spronati a prendere a turno la parola e a raccontare al gruppo il ricordo felice riportato alla mente, condividendolo con gli altri ascoltatori.

2.2. Riflettere sulle potenzialità educative dell'esperienza proposta: l'intervista narrativa

Al fine di promuovere una riflessione sul fecondo rapporto tra pratiche di formazione attoriale ed educazione e approfondire le potenzialità del Metodo Stanislavskij come metodologia in grado di promuovere competenze metaemotive è stata proposta alle partecipanti un'intervista strutturata composta da 28 domande aperte. Nello specifico una delle domande a cui il processo di ricerca ha cercato di rispondere è stata: *Quali ricadute, dirette ed indirette, potrebbe avere in chiave pedagogica un percorso laboratoriale che utilizza la pedagogia teatrale, nello specifico il Metodo Stanislavskij, nell'ambito della formazione di studenti universitari futuri professionisti della cura?*

A tal proposito le studentesse sono state intervistate a distanza di 10 mesi dall'esperienza pratica, avvenuta nel novembre 2019, tramite la piattaforma di comunicazione Microsoft Teams, in linea con le disposizioni in materia di sicurezza legate alla pandemia da diffusione di Covid-19. L'intervista strutturata verteva sul concetto di educazione, sugli strumenti che possono essere utilizzati per promuovere un'azione educativa e sul rapporto tra teatro/cinema ed educazione, ripercorrendo le tappe attraverso cui era stato articolato il primo incontro sull'emozione della felicità, focalizzandosi sui cambiamenti emotivi e corporei, sulle abilità e sulle prestazioni messe in atto e richieste dall'esperienza, sul momento della condivisione e sull'utilizzo eventuale del metodo Stanislavskij all'interno di un contesto educativo o come strumento da adoperare nel proprio lavoro. Le interviste sono state registrate e fedelmente trascritte, previa la compilazione di un modulo di consenso informato

relativo al trattamento dei dati e ai fini della ricerca. Il processo di analisi del materiale ha previsto due fasi: la prima condotta secondo il metodo fenomenologico, con un panel di due giudici indipendenti che hanno visionato e analizzato tutto il materiale raccolto³; e una seconda fase di elaborazione del materiale raccolto che ha previsto un'analisi del contenuto testuale supportata dall'uso del software T-Lab.

Di seguito, data l'enorme mole di dati ricavata dal processo di analisi, si è scelto di riportare solamente la fase riguardante l'analisi fenomenologica.

2.3. Risultati: analisi fenomenologica dell'intervista narrativa

Il processo di analisi di tipo fenomenologico ha permesso innanzitutto di individuare delle categorie emergenti all'interno delle interviste narrative delle studentesse. Di seguito (Tabella n.1) sono riportate le categorie emerse dalla prima fase dell'analisi con un esempio di unità di testo per ciascuna categoria individuata e descritta.

Tabella n. 1. Analisi fenomenologica delle interviste

ETICHETTA CA- TEGORIALE	DESCRIZIONE CA- TEGORIA	UNITÀ DI TESTO
Esperienza e felicità	Legame tra l'esperienza pratica del metodo Stanislavskij e l'emozione della felicità	- Io la felicità l'ho sentita proprio nello stomaco, è stata proprio una cosa potente, però ci sono arrivata piano piano, all'inizio verso il metodo c'era incertezza, poi mentre lui ci guidava, attraverso il ricordo io alla fine questa

³ A tal proposito si ringrazia la studentessa Alessia Amoroso per il prezioso contributo.

		emozione di felicità la sentivo proprio nel petto e nello stomaco, ero proprio contenta.
Dar voce alle emozioni	La regolazione delle emozioni attraverso la loro traduzione in parola	- All'inizio c'è stata una sorta di "non so cosa devo fare", mi sentivo spaesata, ho provato una sensazione di smarrimento, poi dopo ha avuto più senso, proprio quando è iniziato il percorso, all'inizio mi sentivo un po' incerta però il senso lo ha dato il dare un nome, chiamare col loro nome le cose che sentivo, le mie emozioni, questa sensazione di essere spaesata ha trovato sempre più senso quando ho cominciato a dare un nome a quello che mi stava accadendo.
Emozioni e riflessione	Abilità cognitive ed emotive necessarie per realizzare i compiti richiesti dal conduttore: la connessione tra la sfera emotiva e la sfera cognitiva	- Ha richiesto capacità empatica, di immaginazione e di introspezione, ma soprattutto imparare a dedicare tempo a riflettere su quello che abbiamo dentro, sulle nostre emozioni, ma anche capacità di lasciarsi andare, come dire, di lasciarsi guidare dai sentimenti e dalle sensazioni che provavamo in quel momento.

Apprendere dall'esperienza	L'apprendimento del metodo Stanislavskij attraverso la partecipazione diretta all'esperienza	- Ho imparato in che cosa consisteva il metodo grazie all'esperienza diretta dell'espressione di un'emozione, da studentessa ho imparato che esiste un metodo che può prestarsi alla formazione rispetto alle emozioni, ho sperimentato e imparato una tecnica per rendere, per esempio, una persona consapevole delle proprie emozioni e capace di discriminare tra di esse.
Metodo Stanislavskij ed educazione	Il metodo Stanislavskij come strumento di promozione educativa	- Sicuramente ho trovato diversi punti educativi, tutti relativi prima alla comprensione e alla discriminazione tra le varie emozioni, quindi proprio un'educazione all'emotività, ma anche relativi alla condivisione con gli altri, è un'esperienza che mi ha insegnato tanto in questo senso.

Da una prima analisi dell'intero corpus narrativo emerge come l'esperienza pratica del metodo Stanislavskij risulti collegata alla felicità tramite il ricordo associato all'emozione. È interessante notare come i partecipanti abbiano subito legato il metodo alla comprensione delle emozioni, alla riflessione sul proprio vissuto emotivo e alla sua corretta nominalizzazione, funzionali alla rielaborazione del ricordo stesso. Infatti, la seconda categoria emersa riguarda proprio l'importanza di dar voce alle proprie emozioni, di

regolarle attraverso una loro appropriata traduzione in parola, di essere educati a riconoscere e a saper rielaborare i propri stati d'animo, per poterli poi condividere in gruppo e metabolizzare l'esperienza. Riflettere sulle proprie emozioni comporta l'utilizzo della combinazione di abilità cognitive ed emotive, essenziali per portare a termine le richieste del conduttore del gruppo.

La terza categoria che emerge dalle interviste riguarda proprio la connessione tra sfera fisica e mentale, nel riconoscimento e nell'utilizzo delle proprie emozioni.

Da una quarta unità significativa viene fuori che la conoscenza, quindi la possibilità di apprendere dall'esperienza, non di replicare le esperienze, ma imparare da esse, ha a che fare con la possibilità di attraversare una fase di non conoscenza e la fase da cui dal caos emerge l'ordine, quindi una possibilità di conoscenza, di dare un senso all'esperienza, che non è mai un senso definitivo. È sempre un senso soggettivo, che attraversa delle fasi di ordine che ci consentono di entrare in rapporto con l'esperienza e contemporaneamente in rapporto con l'emozionalità. L'apprendimento del metodo Stanislavskij avviene attraverso l'esperienza diretta, mediante l'esercizio del ricordo e la conoscenza delle proprie emozioni. Si parte dall'esperienza pratica per risalire fino ai suoi presupposti teorici, che vengano, quindi, solamente dedotti al termine di tutto il percorso laboratoriale.

L'ultima categoria emersa elegge il metodo quale strumento di promozione educativa, in quanto favorisce consapevolezza e riflessione sulle proprie emozioni, l'istituzione di un pensiero critico su di esse, spendibile in differenti contesti non per forza legati all'ambito teatrale.

3. Riflessioni conclusive

Lo studio esplorativo descritto in sintesi ha voluto indagare, secondo una prospettiva ermeneutico-fenomenologica, attraverso strumenti di tipo qualitativo come un questionario a domande aperte costruito ad hoc, le ricadute, dirette e indirette, che potrebbe

avere in chiave educativa un percorso di pedagogia teatrale, nello specifico utilizzando il Metodo Stanislavskij, all'interno di un contesto formativo, quale quello universitario, rivolto agli studenti futuri professionisti della cura.

Al di là dei numerosi limiti della ricerca, dati, solo per citarne alcuni, dall'esiguità dei soggetti coinvolti, da momenti di condivisione dell'esperienza troppo brevi e rigidi, considerando il contesto in cui è stata proposta l'esperienza laboratoriale, un corso universitario, se da un lato bisogna ritenersi insoddisfatti, dall'altro bisogna considerare le promettenti potenzialità di un approccio, ai suoi esordi, che va considerato sicuramente originale, soprattutto perché, al momento, non esistono ancora, in letteratura, ricerche che abbiano lavorato in tal senso. È anche vero che la dimensione valoriale principale in cui si colloca la proposta educativa descritta riguarda un approccio qualitativo più ampio che potremmo meglio definire come appartenente alla cornice della ricerca-formazione, cornice che ha sempre valorizzato, come obiettivo principale, non solo la produzione di conoscenza ma la possibilità di sostenere la riflessività di tutti i soggetti coinvolti (Agrusti, Guerzoni & Matteucci, 2018), puntando al protagonismo attivo dei partecipanti/educandi, attraverso soprattutto il rendere continuamente espliciti i nessi tra teorie e prassi, dimensione fondamentale quando si propongono lavori educativi di tipo esperienziale così intensi come quello qui descritto.

Per concludere: il teatro come strumento di educazione e, in particolare, di promozione di competenze metaemotive, si sviluppa dunque all'interno di una visione teorica in cui risulta centrale il corpo emotivo-espressivo della persona che si esprime nel qui-e-ora dell'azione, in una visione incarnata ed enattiva della conoscenza (Rossi, 2011) attraverso cui si esplora l'azione educativa in chiave bio-educativa e inclusiva, recependo spunti dall'*embodied cognition*, paradigma che sembra rappresentare un'ottima posizione epistemologica atta a evidenziare, attraverso una visione incarnata, situata ed enattiva della cognizione, l'importanza di proposte pedagogiche come quella descritta, che promettono, nei contesti educativi, un approccio attivo all'educazione. La visione enattiva (Varela,

Thompson & Rosch, 1991), infatti, basandosi sul fondamentale presupposto che i processi corporei modellano e contribuiscono irriducibilmente alla costituzione della coscienza e della cognizione (Gallagher, 2011), apre la strada alla valorizzazione del “corpo vissuto” come sistema che comprende non solo l’interazione tra corpo e mente ma anche tra corpo e ambiente e ambiente e mente, concentrandosi sull’interazione sociale incarnata come “creazione di senso reciprocamente partecipativa”, collegando, finalmente, scienza cognitiva ed esperienza umana (Corbella, Ferri & Gamelli, 2020). Lungo questa direzione l’*embodied pedagogy*, valorizzando l’incontro tra discipline alla scoperta di nuove traiettorie pedagogiche in grado di valorizzare il nesso corpo/pensieri/emozioni, si colloca come un vero “cambiamento di postura” (Ferri & Gamelli, 2018), una “postura” non più statica ma dinamica: «it is the resultant of a sort of an “embodied, global learning”, linked to the way in which emotions, intentions, motivations, direction and execution of the action are organized while the action is still ongoing» (Corbella, Ferri & Gamelli, 2020, p. 95). Una “postura” che è il risultato anche del nostro modo di stare in relazione con il mondo, e dove la relazione tra cognizione e azione, risultando fortemente interrelata, sembrando la cognizione fundamentalmente radicata nell’azione, favorisce una visione, supportata dalle ricerche neuroscientifiche, che vede i processi cognitivi non più concepiti come computazioni su simboli a-modalità astratti, ma fondati su

simulazioni modali (legate di volta in volta a specifiche modalità percettive) delle esperienze, vale a dire sulla riattivazione dei pattern sensoriali acquisiti dal soggetto nel corso dell’esperienza con il mondo. Da questo punto di vista, le simulazioni sono fortemente radicate – *grounded* – nell’ambiente dell’individuo che le mette in atto (Adornetti, Chiera & Ferretti, 2018, p. 45).

Ed è proprio la scoperta dei neuroni specchio (Rizzolatti, Fogassi & Gallese, 2000) a rappresentare il nodo cruciale per la svolta *embodied* nelle scienze cognitive e, secondariamente, nella pedagogia:

il fatto che alcune cellule del nostro sistema motorio, classicamente considerate implicate nella sola esecuzione del movimento, siano reclutate anche quando osserviamo qualcun altro agire, come se mentalmente simulassimo di compiere ogni azione osservata, è stato uno dei principali motivi che hanno portato gli scienziati a chiedersi fino a che punto avesse senso isolare lo studio del sistema motorio dal contesto sociale, e la percezione dall'azione (Caruana & Borghi, 2016, p. 103).

E così il sistema specchio trasforma l'informazione visiva in conoscenza (Rizzolatti & Luppino, 2001). Allo stesso modo, grazie al concetto di "Embodied Simulation", l'intersoggettività non è più concepita come possibile solo a causa di processi cognitivi superiori, come l'attribuzione di uno stato mentale ad altri: altre persone non ci somigliano perché hanno una mente simile, ma perché hanno un corpo, che non solo somiglia al nostro, ma potrebbe essere proprio il nostro (Baccarini, 2019). Essendo, dunque, l'intersoggettività fortemente legata all'intercorporeità (De Simone, 2022) risultano estremamente interessanti le ricerche che indagano le relazioni tra pratiche narrative e autobiografiche e pratiche corporee (Gamelli & Mirabelli, 2019), come avviene nel lavoro teatrale. Gli spunti per lavorare in tal senso sono tanti: dall'utilizzo della fiaba interattiva intesa come racconto partecipato che potenzia, attraverso il movimento, processi di apprendimento e memoria in bambini della scuola dell'infanzia (De Simone & Palomba, 2017), alla costruzione di mappe cognitive tridimensionali con studenti delle scuole superiori (De Simone, Palomba & Cuollo, 2017). Se è vero che le narrazioni sono tradizionalmente pratiche legate al canale verbale non si può non considerare, attraverso la prospettiva *embodied*, il concetto di "affordance" ovvero la stretta relazione tra sistema sensomotorio e processi cognitivi superiori (Caruana & Borghi, 2016), e dunque la significazione, scopo squisitamente pedagogico, processuale, mai definitiva (Bertin, 1968), da dare a questo sistema di gesti-parole (Cappa, 2016). A tal proposito, in merito al legame fra neuroni specchio e dimensione performativa emerso dalle ricerche sperimentali, Giacomo Rizzolatti e Corrado Sinigaglia, in apertura al loro volume "So quel che fai" (2006), riportano quanto espresso dal regista teatrale e cinematografico Peter Brook

il quale, in un'intervista, ha commentato come, grazie a questa scoperta, le neuroscienze abbiano cominciato ad accorgersi di ciò che il teatro aveva sempre saputo, ossia che tramite il movimento del corpo degli attori gli spettatori sono chiamati a partecipare a un evento che, mentre osservano, sono loro stessi chiamati a creare (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006, p. 1).

Al di là delle riflessioni scaturite dallo studio del materiale prodotto dalle studentesse che hanno partecipato all'esperienza laboratoriale, quello che in questa sede preme sottolineare è l'importanza di progettare percorsi educativi che, in un'ottica enattiva, permettano, agli studenti e alle studentesse che si apprestano a entrare nel mondo del lavoro in contesti educativi e di cura, di cominciare a sperimentare un approccio critico "in prima persona" altamente professionalizzante (Shön, 1991/2010) che permetta non solo di potenziare pensiero critico e riflessivo ma di valorizzare il patrimonio esperienziale di un lavoro educativo che, come il Metodo Stanislavskij, richiede la responsabilità di coinvolgersi "pienamente" in processi, e il teatro da sempre ce lo insegna, altamente umanizzanti.

Quello che si evince dalle categorie emerse dall'analisi del corpus narrativo, infatti, sembra proprio richiamare alla necessità di un'educazione che dia spazio alla sfera emotiva in tutta la sua dimensione esperienziale, fornendo strumenti in grado di coltivare quella che Goleman, non distinguendo in maniera così netta meta-cognizione e metaemozione ma intendendo ogni individuo come un insieme, unico e irripetibile, sempre in divenire, di abilità intellettuali ed emozionali di cui si è più o meno consapevoli, preferisce chiamare "autoconsapevolezza", intesa come attenzione ai propri stati interiori. «In questa consapevolezza introspettiva, la mente osserva e studia l'esperienza, ivi comprese le emozioni» (Goleman, 2001, p. 68).

Un'autoconsapevolezza imprescindibile, dunque, per i futuri professionisti, da un impegno a coltivare, nella "vivente corporeità umanizzata" (Masullo, 2011) delle relazioni educative e di cura, occasioni di incontro-scontro con l'*alter ego* che rispondano all'invito

del “vincolo radicale” che origina l’io attraverso il tu e che permette, rendendo l’*estraneo* un *altro-io*, un *intraneo*, la libertà reciproca (Masullo, 2011, p. 125).

E in questo Stanislavskij (1961) era Maestro:

There is nothing in the world more eager for beauty than the human soul. In art it is only possible to inspire. Only the teacher whose love of it has excited your enthusiasm and in whom you saw an example of the influence of his living soul on yours will be able to introduce you into the circle (p. 197).

Bibliografia

- Ackroyd J. (2006). *Research methodologies for drama education*. Stoke on Trent, UK: Trentham Books.
- Adornetti I., Chiera A., & Ferretti F. (2018). Embodied cognition e origine del linguaggio: il ruolo cruciale del gesto. *Lebenswelt*, 13, 43-56.
- Agrusti G., Guerzoni G., & Matteucci M.C. (2018). I nodi della Ricerca-Formazione. In G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 170-179). Milano: FrancoAngeli.
- Alfonso-Benlliure V., Motos Teruel T., & Lee Fields D. (2021). Is it True that Young Drama Practitioners are More Creative and Have a Higher Emotional Intelligence?. *Thinking Skills and Creativity*, 39, 100788.
- Baccarini M. (2019). Il contributo delle neuroscienze. In I. Gamelli & C. Mirabelli (a cura di), *Non solo a parole. Corpo e narrazione nell’educazione e nella Cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Belgrade J. (1997). *TheaterSpiele*. Baltmannweiler: Schneider Verlag.
- Bertin G.M. (1968). *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando Editore.
- Bolton G. (1993). Drama in Education and TIE: A Comparison. In A. Jackson (Ed.), *Learning Through Theatre* (pp. 39-47). Londra: Routledge.
- Campo G. (2017). After Theatre, Beyond the Self. A Pedagogy of Life from Stanislavskij to Grotowski. *Stanislavskij Studies*, 5(2), 173-195. DOI: 10.1080/20567790.2017.1377930

- Cappa F. (2017). Metafora teatrale e laboratorio pedagogico. *Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education*, 12(3), 83-95.
- Caruana F., & Borghi A.M. (2016). *Il cervello in azione*. Bologna: il Mulino.
- Corbella L., Ferri N., & Gamelli I. (2020). Changing Posture: The Perspective of Embodied Pedagogy. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 4(4), 93-100.
- De Simone M. (2022). Embodied education: la prospettiva della pedagogia del corpo. In M.R. Strollo & P. Vittoria (a cura di), *Pedagogia scolastica. Saggi per la formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- De Simone M., & Palomba C. (2017). Le fiabe interattive per una didattica incarnata: uno studio-pilota con i bambini della scuola dell'infanzia. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 17(3), 360-373.
- De Simone M., Palomba C., & Cuollo R. (2017). Le mappe concettuali per pensare attraverso il fare. *Nuova Secondaria*, 1-2017(XXXV), 18-21.
- Drigas A., Papoutsis C., & Skianis C. (2021). Metacognitive and Metaemotional Training Strategies through the Nine-layer Pyramid Model of Emotional Intelligence. *International journal of recent contributions from engineering, science & IT*, 9(4), 58-76.
- Ferri N., & Gamelli I. (2018). Pedagogia del corpo-Embodied Pedagogy: An Italian Perspective. *Proceedings of A Body of Knowledge – Embodied Cognition and the Arts conference, University of California- Irvine*.
- Gallagher S. (2011). Interpretations of Embodied Cognition. In W. Tschacher & C. Bergomi (Eds.), *Implications of Embodiment: Cognition and Communication* (pp. 59-70). United Kingdom: Imprint Academic.
- Gamelli I., & Mirabelli C. (2019). *Non solo a parole. Corpo e narrazione nell'educazione e nella Cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Goleman D. (2001). *Intelligenza emotiva*. Milano: BUR.
- Goleman D. (2021). *Leadership: The power of emotional intelligence*. More Than Sound LLC.
- Greene J.P., Hitt C., Kraybill A., & Bogulski C.A. (2015). Learning from Live Theater. *Education Next*, 15, 54-61.
- Guner H., & Guner N.H. (2012). Theatre for Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 51, 328-332. 10.1016/j.sbspro.2012.08.168
- Jensen E. (2001). *Teaching with the brain in mind*. Alexandria: Ed. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Larson R.W., & Brown J.R. (2007). Emotional Development in Adolescence: What Can Be Learned from a High School Theatre Program? Wiley Online Library. *Child Development*.

- Lewandowska K., & Węziak-Białowolska D. (2022). The Impact of Theatre on Social Competencies: A Meta-Analytic Evaluation. *Arts & Health*, 1-32. DOI: 10.1080/17533015.2022.2130947
- Masullo A. (2011). *La libertà e le occasioni*. Milano: Jaca Book.
- Norris J. (2016). Drama as Research: Realizing the Potential of Drama in Education as a Research Methodology. *Youth Theatre Journal*, 30, 122-135. DOI:10.1080/08929092.2016.1227189
- O'Sullivan C., & Price N. (2019). Perceptions of Play and Drama in Education in Early Years Classrooms in China. *Drama Research: international journal of drama in education*, 10(1), 1-41.
- Papoutsis C., & Skianis C. (2021). Metacognitive and Metaemotional Training Strategies through the Nine-layer Pyramid Model of Emotional Intelligence. *iJES*, 9(4).
- Rizzolatti G., & Luppino G. (2001). The Cortical Motor System. *Neuron*, 31(6), 889-901.
- Rizzolatti G., & Sinigaglia C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Cortina.
- Rizzolatti G., Fogassi L., & Gallese V. (2000). Cortical Mechanisms Subserving Object Grasping and Action Recognition: A New View on the Cortical Motor Functions. In M.S. Gazzaniga (Ed.), *The New Cognitive Neurosciences* (pp. 539-552). Cambridge: MIT Press.
- Rossi P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: FrancoAngeli.
- Ruffini F. (2005). *Stanislavskij. Dal lavoro dell'attore al lavoro su di sé*. Bari: Laterza.
- Schön D.A. (2010). *Il professionista riflessivo: per una epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo. (Original work published 1991).
- Shivarajan S., & Andrews R. (2021). Using Improvisation to Develop Emotional Intelligence. *Management Teaching Review*, 6(2), 152-163. <https://doi.org/10.1177/2379298119882339>
- Signorini M.C. (2015). *Terapia Stanislavskij*. Roma: Armando Editore.
- Smith A. (2006). Cognitive Empathy and Emotional Empathy in Human Behavior and Evolution. *The Psychological Record*, 56(1), 3-21. <https://doi.org/10.1007/BF03395534>
- Stănescu M., & Andronache D. (2020). The Importance of Theatre Pedagogy from a Student's Perspective. An Empirical Study in a German-Speaking Elementary School in Romania. *Educatia Journal*, 18, 104-112.
- Stanislavskij K.S. (1936). *An actor prepares*. New York: Theatre Art Books.

- Stanislavskij K.S. (1961). *Stanislavsky on the Art of the Stage*. London: Faber and Faber.
- Stanislavskij K.S. (1963). *La mia vita nell'arte*. Torino: Einaudi.
- Stanislavskij K.S. (2004). *Lezioni al Teatro Bol'šoj*. Roma: Dino Audino Editore.
- Stanislavskij K.S. (2004a). *Il lavoro dell'attore sul personaggio*. Roma-Bari: Laterza.
- Stanislavskij K.S. (2008). *Il lavoro dell'attore su sé stesso*. Roma-Bari: Laterza.
- Vallack J. (2011). Myth, Magic & Method: Using Sub-phenomenology to Analyse Weblog Data. In F. Lazarinis, S. Green & E. Pearson (Ed.), *Developing and Utilizing e-learning Applications*. UK: IGI Global, Hershey, PA.
- Valverde C.P. (2002). Theatre in Education (TIE) in the Context of Educational Drama. *Lenguaje y textos*, 20, 7-20.
- van de Water M. (2021). Drama in education: why drama is necessary. *Web of Conferences*, 98, 02009. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20219802009> Education and City 2020
- Varela F.J., Thompson E., & Rosch E. (1991). *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge: MIT Press.
- Verducci S. (2000). A Moral Method? Thoughts on Cultivating Empathy Through Method Acting. *Journal of Moral Education*, 29(1), 87-99. <https://doi.org/10.1080/030572400102952>
- Waters S., Monks M.H., Ayres J., & Thomson M.S. (2012). *The use of Theatre in Education (TIE): A review of the evidence*. Cowan University, Western Australia: Child Health Promotion Research Centre Edith.