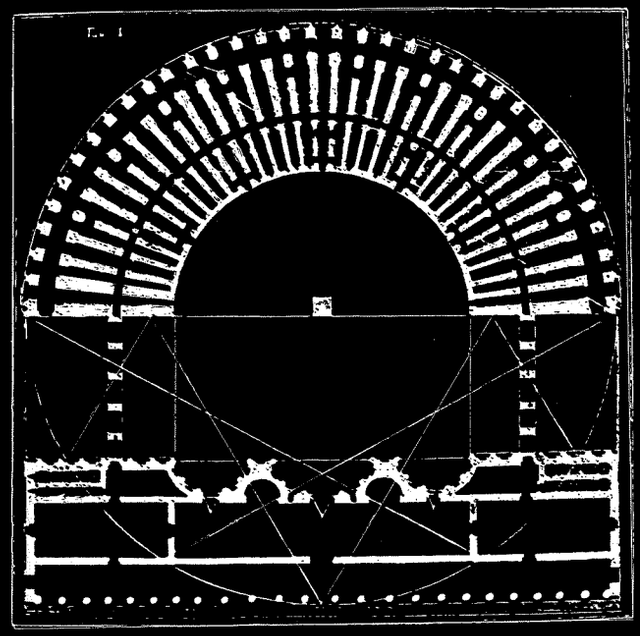
LINEA PININFARINA

LA TRADIZIONE DEL NUOVO

FERRARI 308 GTB

pininfarina

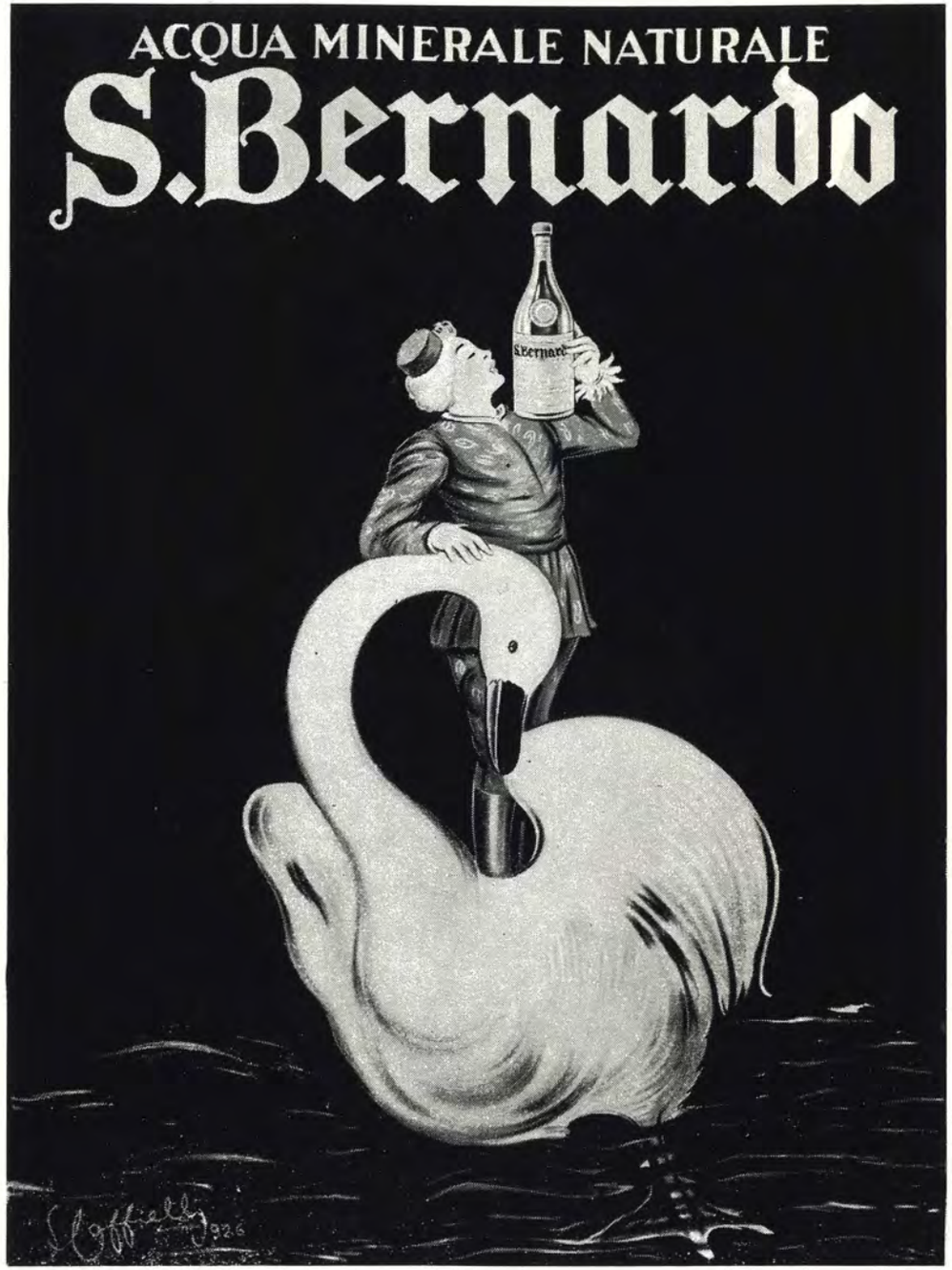
linea teatrale



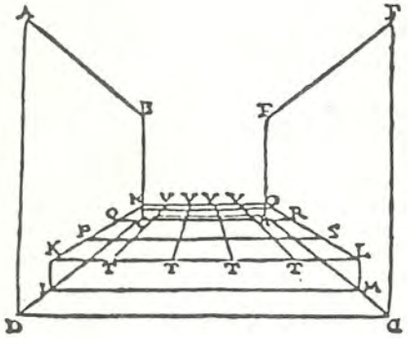
8

Anno III - N. 2 - II Semestre 1987 - L 5.000 (i.v.a. compresa)

RW.80



linea teatrale



BIBLIOTECA CENTRALE TEATRO 10122

N. 8 - dicembre 1987

LINEA TEATRALE quadrimestrale, proprietà
di SUTKI e della editrice MILLE

Direttore responsabile Gian Renzo Morteo

Spedizione in abbonamento postale - Gruppo IV/70

Le illustrazioni di questo numero - salvo quelle dell'articolo *Ahnung*, che sono di Anna Sagna - sono tratte da una raccolta di piante teatrali.

Sommario

4
La linea *g.r.m.*

Raccontare un'azione danzata

6
Sutki - Ahnung *Ofelia Mari*

Proposte

19
Appunti su Leopardi e il teatro *G.R. Morteo*

29
Il teatro nella scuola inglese *Jane Marinoni*

Documenti

53
Ancora sul teatro giacobino in Piemonte
Bibliografia *Eliana Rossi*
Federico Notario
Maura Sesia

La linea

In apertura al numero 3 di *Linea Teatrale*, dedicato al teatro nella letteratura popolare, ci domandavamo: dove si forma la cultura teatrale? Molto più modestamente ora potremmo domandarci dove si formano i gusti, il che in certo senso, equivale ad interrogarsi sull'origine delle abitudini. Sia chiaro che l'avverbio "modestamente" in questo discorso si giustifica esclusivamente col fatto che nell'opinione corrente la cultura è considerata cosa più nobile delle abitudini.

Il problema è grosso e, da Pascal in avanti, ha affaticato la mente di pensatori illustri e illustrissimi, con i quali, ovviamente, non abbiamo nessuna intenzione di metterci in competizione. Se accenniamo alla questione è per la semplice ragione che in questi mesi si stanno approntando le strategie di attuazione dei nuovi programmi delle scuole elementari i quali, tra le altre generiche indicazioni, parlano anche di "educazione all'immagine", nel cui ambito, a quanto pare, dovrebbe entrare anche il teatro. Ci auguriamo che nessuno sia così disfattista da escludere dal novero dei formatori dei gusti-abitudini la scuola e in particolare la scuola primaria. Se le cose stanno così bisognerà riconoscere che le scelte fatte potranno essere, nei tempi lunghi, molto importanti: in bene o in male.

Le scelte iniziano con la decodificazione dell'espressione "educazione all'immagine", se non dalla stessa parola "immagine". Le oscillazioni possono andare dalla lettera allo spirito, dall'interdipendenza organica all'universalismo qualunquistico, dal razzismo culturale al piacere dell'esplorazione ... E poi la sequela di scelte che riguardano atteggiamenti, metodologie, strumenti, spazi, rapporti (ovviamente nel senso: scuola-mondo esterno), senza dimenticare la richiesta di ristrutturazione della figura dell'insegnante - professionista o persona? - connessa all'interesse per l'immagine, soprattutto se considerata nella sua dimensione teatrale.

Il discorso è impegnativo e questo è soltanto un accenno. Sempre sul piano degli accenni, per quanto riguarda in particolare il teatro, vorremmo richiamare l'attenzione su tre punti, ovvi, ma non per questo meno importanti, non tutti immediatamente traducibili in attività didattica a livello di scuola elmentare, tuttavia, a nostro avviso, essenziali a tutti i livelli per l'orientamento dell'atteggiamento didattico.

1 - Il rapporto della scuola con il teatro può essere: *culturale* (storia, poetiche, tecniche), *relazionale* (approccio selettivo con le offerte teatrali del mercato), *operativo* (sperimentazione teatrale nell'ambito della scuola stessa). La distinzione, come d'altronde l'interconnessione, tra questi tre tipi di rapporto devono essere molto chiare, pena gli orripilanti e diseducativi impapocchiamenti - sia detto a proposito del discorso sulla formazione del gusto... - che purtroppo capita di vedere in talune rassegne di spettacoli scolastici.

2 - In questi ultimi anni è andata subdolamente affermandosi una sorta di equazione tra le espressioni teatro-scuola e teatro-ragazzi. E' un equivoco che bisogna dissipare al più presto, se non si vuole danneggiare sia la scuola che il teatro. Il teatro-ragazzi, come abbiamo più volte ripetuto, è secondo noi il fenomeno forse più interessante ed autentico verificatosi in campo teatrale in Italia negli ultimi tempi: ciò però non significa che esaurisca in sé stesso ogni possibile nozione di teatro.

3 - Quale può essere la funzione, o semplicemente il posto del teatro nell'epoca dei *media*? E' una domanda alla quale la scuola non può non *cercare* una risposta e che ne presuppone tante altre in cui ogni nostra ragion d'essere è coinvolta. Evitarla o darla per risolta porta fatalmente al patetico nostalgico o al malumore protestatario. Due atteggiamenti ugualmente sterili, che spesso, oltretutto, tendono a confondersi.

Quando ci si trova di fronte a questioni tanto grosse può essere utile confrontarsi con le soluzioni date o cercate da altri. Per tale motivo, in questo numero antologico di *Linea*, abbiamo inserito la prima parte di uno studio sul teatro nella scuola inglese.

g.r.m.

sutki

Ahnung

Musiche di Gustav Mahler
Coreografie, scene e costumi di Anna Sagna
Interpreti: Carola Aimone, Livio Ambrosino, Alice Cerrato, Paola Chiama, Maurizio Consolandi, Orsetta Elter, Ofelia Mari, Rosanna Rabezzana, Massimo Rotella, Anna Sagna.

Una luce bassissima si accende sulla scena: sullo sfondo una pedana di legno nero la occupa in quasi tutta la sua larghezza; alla sinistra si vede un riquadro con dei teli bianchi che ricorda vagamente una finestra; sulla destra, una vecchia poltroncina, scolorita dal tempo.

Nel silenzio, una figura femminile nerovestita pone in primo piano la sedia. Resta in attesa guardando da un lato, verso la destra del pubblico. Dalla stessa parte compare un uomo vestito di scuro ed ella gli porge un paio di occhialini in metallo: l'abito e l'atteggiamento ricordano vagamente il compositore Gustav Mahler. Egli si siede immobile, mentre la donna compie alcune azioni sullo sfondo come per dare gli ultimi tocchi al quadro d'ambiente creato e subito esce: pare essere l'evocazione-invocazione della regista-protagonista, un richiamo allusivo alla totalità del mondo poetico del musicista che ispira e informa di sé l'"evento" teatrale, di là dalla musica stessa che ne è parte integrante. Nel buio inizia la musica della Prima Sinfonia. Dietro le tende sullo sfondo si accendono due lumicini. Diffondono una luce fioca nella quale si muovono pian piano, come ancora avvolte dalle tenebre, due grosse figure di donne indaffarate nell'ora del risveglio: aprono le tende, preparano le tazze per la colazione. Mentre si fa lentamente strada la luce soffusa di un'aurora lontana, le figure femminili si moltiplicano intente a compiti mattutini: un'immagine evanescente che sorge dalla notte del tempo e gradualmente si definisce in un'alba quieta e operosa.

La luce del mattino irrompe sulla scena come un ricordo che, iniziato confuso e vago, si focalizza su un'immagine; allora una schiera di figurine tutte in abito rosa entrano alla spicciolata, con andature ed atteggiamenti molto dissimili, si siedono in ordine sparso fino a formare una schiera uniforme e fissa in posa composta di attesa.

In questa luce vivida inizia il terzo movimento della Prima Sinfonia (l'aria infantile di Fra Martino) sulla quale la schiera di fanciulle, sedute ben allineate sulla pedana, compiono per l'appunto una serie di gesti uguali nella sostanza, ma con sfumature intenzionali ed interpretazioni personalizzate. Sono i gesti del ricordo che si snodano liberamente: segni di imbarazzo e di irrequietezza, occhiate

furtive, sospiri e trastulli, giochi e passatempi dell'ora di ricreazione. Una di loro, però, è molto, troppo diversa: sempre nella situazione sbagliata, al momento sbagliato.

Alla fine di questa scena si verifica la prima di una serie di "rotture", che caratterizzano tutto lo spettacolo: gli attori interrompono palesemente l'azione, si allontanano e spariscono con distacco dietro le quinte. (1)

Il malinconico ricordo di un'atmosfera perduta, l'emergere del vissuto personale - quella sensazione di isolamento e di diversità - sfocia nell'incubo: mentre le fanciulle si staccano dall'azione ed escono alla spicciolata, una di loro spinge in scena sulla vecchia poltroncina (quasi fosse una sedia a rotelle per malati) la protagonista, ora molto pallida, scarmigliata, gli occhi persi nel vuoto e completamente avvolta in un mantello nero. Poi anche l'ultima fanciulla esce, mentre le note finali del terzo movimento si affievoliscono e si spengono, e la signora seduta resta sola nel silenzio per qualche attimo.

L'irrompere violento di un accordo roboante (il quarto movimento sempre della Prima Sinfonia), che sferza l'aria come il presagio di un'imminente aggressione, la raggelano in una smorfia di terrore. Poi ella si solleva in un disperato tentativo di fuga, ma si trova inesorabilmente bloccata. Due figuri tremendi si sono proiettati in scena piroettando e saltando intorno a lei, che si accascia terrorizzata sulla poltroncina. Con aria minacciosa ed insieme servile i due si palleggiano la preda, scaraventando per tutto lo spazio scenico signora e poltroncina. Le strappano di dosso il mantello, lasciandola in un candido "déshabillé" ottocentesco. Poi sollevano con accanimento la poveretta ormai esterefatta, dando inizio ad una specie di corrida durante la quale i due uomini si "trastullano" ora facendola saltare e piroettare, trascinandola e sollevandola per aria; ora abbandonandola a terra per ballare insieme o ingaggiare tra loro una lotta a colpi di salti acrobatici. Dopo averla rigirata in tutti i modi la risiedono e si assestano vistosamente gli abiti con fare sbruffone come dopo una "bravata". Quand'ecco al sopraggiungere di una dolce melodia, i due con fare ambiguo, sulle labbra un sorriso ingannatore e beffardo, le si inchinano e la invitano nuovamente a danzare. Lei, incerta,

ma anche lusingata, accetta.

Il terzetto si muove leggero in un volteggiare melenso che sa di sogno, di ricordo mai vissuto. Ma l'armonia e l'eleganza dei movimenti sono sovente interrotte da gesti sgarbati e sberleffi all'indirizzo della donna, a volte perplessa, ma fondamentalmente ignara ed ingenuamente felice. Dopo averla fatta volare "sulle ali di un valzer", la abbandonano riversa sulla sua poltrona ed escono, tronfi del loro operato, mentre lei sconvolta e spaventata viene soccorsa da una filiforme figura di donna in nero, una specie di austera governante, che la avvolge in una coperta e le rassetta i capelli, in un misto di pietà e di rimprovero per il suo "sciocco cedimento".

Lo spiacevole incidente sembra essere chiuso: il diverso è ricondotto nei suoi ranghi, la normalità ripristinata e la vita sembra riprendere il suo corso tranquillo. Anche la musica cambia registro. E' ora la volta di un "lied" la cui aria popolaresca ed orecchiabile contrasta comunque con le parole del canto astioso di addio tra due innamorati delusi. Compare una servetta, apre le tende alla finestra, un soldato le si fa dappresso voglioso ed audace; altri soldati sfilano tra salti e ammiccamenti; due cameriere corpulente si punzecchiano, zampettano e ancheggiano intorno ad un carrello, che stanno allestendo per la cerimonia del tè, mentre i soldati le spiano da dietro le tende con sguardi smaniosi. Finiti i preparativi, le due cameriere issano sulla pedana al fondo il carrello, su cui troneggia una grande teiera, e spariscono per ultime, sculettando e saltellando smorfiose.

Nel frattempo la signora e la sua consolatrice sono rimaste in disparte, l'una estranea e attonita, l'altra, servizievole, tenta invano di farla interessare all'azione in corso, a quei piccoli "teneri" fatti concreti di tutti i giorni, così... terapeutici!

Ora, mentre tutti escono, la governante spinge e lascia al centro della scena la sedia con la signora, ancora avvolta nella coperta da cui tenta disperatamente di liberarsi, sviluppando in essa una danza di forme astratte in continua evoluzione, sulla musica frizzante di un "lied" dal canto lieto. Quando finalmente è libera, riappare la governante

sempre con l'intento di sottometterla; ma, non riuscendovi più, si porta via sedia e drappo.

Allora, nella penombra che ha invaso la scena, compaiono improvvisamente a circondare la signora uno stuolo di pompose dame nere dai grandi cappelli, che le roteano intorno per poi fermarsi sparse, tutte uguali di profilo, altere. Lei è ferma, perplessa ed anche un po' spaurita; quand'ecco nel silenzio un fruscio, ed altre tre dame nere entrano in fila rapide; la sfiorano con le loro gonne, come per un... oscuro presagio: è troppo, ella fugge.

Tutte le dame sono immobili in controluce, fiere e sicure della loro "parte", nell'attesa di un avvenimento consueto eppure della massima importanza: la proustiana "operazione capitale" del "prendere il tè". Sotto il martellamento trionfale della "cupa fanfara di trombe in minore" (2) che apre il primo movimento della Quinta Sinfonia, si illumina fortemente sullo sfondo, lei sola, la *teiera*. Prende così il via un rituale consumato ma rassicurante nel suo puntuale ripetersi, il fulcro e l'apice di tutta l'azione, di una realtà intrisa di doppiezze, sospesa tra i sussulti di sentimenti esasperati e vuote certezze formali. Sul calando delle trombe, le sagome nere accennano un piccolo movimento rotatorio della testa, che si ingrandisce sino a comprendere il busto per poi tornare alla posizione iniziale. Sul tema principale del primo movimento - "una distesa trenodia per archi con un patetico contrastante accenno per fiati" - inizia la loro danza: un lento e composto roteare di tutte su se stesse, il busto riverso, come abbandonato, ma le mani convenientemente posate sul grembo come bianche linee scultoree. Poi, dalla quiete formale affiora improvviso e dirompente il tormento dei sentimenti. Il rimestare affonda nel caos delle sensazioni e diviene un rigurgitante turbinio: un disperato e irrefrenabile dibattersi e aggredirsi, che prende vita e dà corpo ad "un pianto amaro per tromba sormontato da un selvaggio, precipitoso torrente di note dei violini".

Quando riprende il tema della marcia, ancora una volta il gesto si ricompone nel lento e composto roteare dei corpi su se stessi, ora sottolineato e riproposto dal rimescolio delle mani e dal sali-scendi delle braccia. Allora i cerchi evolvono in grandi spirali che portano i corpi nello spazio

fino ad incontrarsi in una lunga fila ove i busti si curvano e si protendono gli uni verso gli altri e le braccia si incrociano a formare come un motivo decorativo di sapore "liberty". Ma, al culmine della compostezza formale, tutto si sfalda ancora ed i movimenti si proiettano nello spazio parossisticamente in giri, salti e cadute. Intanto la compagine delle dame si va assottigliando a causa di successive "rotture" con cui esse abbandonano il loro ruolo e la scena.

Ricompaiono competitivi e sbruffoni, con salti, giravolte e pose narcisistiche i due figuri violenti ai quali viene nuovamente gettata in pasto la protagonista in "déshabillé". Le dame rimaste ciondolano accovacciate prima di andarsene, riecheggiando il dondolio delle fanciulle in rosa della seconda scena. Due sole restano quasi fino all'ultimo ad accompagnare, quali proiezioni dell'immaginazione, la danza dello strano trio, spesso scossa da volgari affronti nei confronti della signora. I due uomini finiscono per depositare la donna sul carrello e trasportarla fuori campo per potere, ormai soli, fronteggiarsi apertamente, sull'onda musicale di "un violento, lamentoso climax".

Quando "il richiamo della tromba dà termine al movimento in pianissimo, nella desolazione", entrano, come spinte

da un soffio, tre giovani donne in abito bianco lungo da debuttanti in società e descrivono nello spazio ampi cerchi. Si arrestano d'improvviso al sopraggiungere di una brevissima pausa musicale prima della chiusura definitiva, che vede pure fermi sullo sfondo i due giovani. Ad essi se ne aggiunge un altro durante il silenzio, intanto riprendono i passi vellutati delle ragazze. Sopraggiunge a questo punto il valzer della *Piccola leggenda renana*, muovendo i loro percorsi leggeri, i loro gesti languidi seppur composti, le loro sospensioni, i sospiri ed i sussulti all'indirizzo dei tre giovani, i quali, immagini cristallizzate di un ideale impossibile, restano tutto il tempo immobili di profilo dandosi le schiene come contendenti all'atto della sfida. Sull'onda del valzer in un turbinio di giri le giovani approdano infine al loro agognato sogno. E' silenzio ancora una volta, una sospensione ancora, poi l'oggetto dell'immaginazione si vivifica, ma è inquietante: forse un "presentimento", un "sospetto"... un "ahnung" le scuote ed esse fuggono. Inizia così un duello a catena in cui i tre uomini periscono: un muto ed inutile scontro che prelude alla scena successiva.

Come fantocci telecomandati i contendenti risorgono. Intanto, con passo meccanico ne entrano altri due, portando pesanti indumenti militari che tutti si affrettano ad indossare, con gran trambusto volgendo la schiena al pubblico. Poi, ad uno ad uno, si voltano scoprendo le loro orride maschere di "teschi ghignanti". Solo allora inizia la musica di *Revelge*, una "macabra, veloce marcia per orchestra", un tragico "lied" dal sinistro ritornello che descrive la marcia trionfale di un reggimento decimato. Sulla musica la schiera dei militari si ingrossa; sono ancora disorientati, un'accozzaglia di sentimenti e atteggiamenti disparati li anima, eppure ciascuno di loro è ansioso di essere intruppato e di primeggiare nei futuri scontri. Ed eccoli infatti inquadrati, pronti sull'attenti, dare il via alla grottesca parata: tutti assolutamente identici sfilano e salutano fieri e commossi, trottano e galoppano, imbracciano il fucile, si caricano delle masserizie ed iniziano a marciare compatti verso il loro destino. Ma è subito lo sfascio: la battaglia imperversa cruenta e tutti ne sono tragicamente travolti.

Alla amara vicenda hanno assistito ancora una volta le due signore. I ruoli fra loro si sono però invertiti; la governante, immobilizzata sulla poltroncina, ha guardato l'adunata trionfale e l'orrido scempio ridendo e battendo le mani. L'altra invece, riprese le sembianze composte del quadro iniziale, ha tentato disperatamente, durante l'imperversare della battaglia, di farla rinsavire, di farle capire la follia di quell'inutile disastro. Ora sono rimaste sole, anche il "Caduto" è stato rimosso... con grazia da una diligente cameriera e lei, la protagonista, si allontana desolata spingendo il suo patetico e inabile... fardello di affetti inalienabili. I soldati hanno già abbandonato il campo con il noto atteggiamento di "rottura", raccattando i resti della battaglia con distacco, quasi fossero emersi da un incubo.

Lo struggente canto che segue, dal titolo *Dove risuonano le trombe splendenti* lega amaramente il tema dell'amore a quello della guerra. Così la nuova scena si lega all'idilliaco sogno delle debuttanti ed al quadro della guerra, con drammatica conseguenzialità. Dapprima - su una fanfara di ottoni in sordina e legni pianissimo - lo spazio si popola

di leggere figure intente alla preparazione di un ambiente ovattato, con un atteggiamento di attenta e silenziosa attesa. Vengono portati tre grandi ombrelloni bianchi, il riquadro della finestra con le sue candide tende viene collocato in primo piano, corredato di una sorta di davanzale ricoperto di un tendaggio, anch'esso bianco. Ecco allora apparire un personaggio maestoso in un ridondante abito decorato di pizzi, seguito da una sollecita fanciulla che gli regge sul capo un ombrellino rosa. Si avverte un che di ambiguo e in

consueto: l'interprete è un uomo, ma il personaggio è femminile. Questo non può più stupire perché già nelle precedenti scene tutti, senza distinzione di sesso, hanno interpretato ruoli femminili e maschili in situazioni tali da non indurre minimamente a pensare che si trattasse di travestimento contestuale, ma semplicemente conforme a particolari esigenze espressive. Tuttavia il personaggio è qui un po' inquietante nel contrasto tra un'apparenza... sospetta e la dolce femminilità che si sprigiona dalle sue mani protese tra le tende della finestra, dietro cui si è seduto, in attesa - lui più

degli altri - di un evento che sarà indubbiamente molto lieto. Tra lo svolazzare delle fanciulle giunge allora un grande cucchiaio, poi (sull'aria soave di un "landler" per archi) sopraggiunge un donnone che porta in braccio uno strano fagotto: un neonato di proporzioni abnormi. Lo deposita sul davanzale tra le braccia dell'inconsueta balia, che provvede subito ad imboccarlo. Ed ecco ne arriva un altro.

Insieme urlano e piangono, diventano paonazzi di fronte alla serena imperturbabilità della balia. L'atmosfera soave dell'inizio si è del tutto rivelata nella sua agghiacciante ambiguità. Il coro delle fanciulle, che ha commentato l'azione dall'esterno con gesti formali e ritmici provvede a sbarazzare lo spazio di ogni arredo, dopo che i neonati addormentati sono stati portati via. Cosicché la balia resta sola seduta in mezzo alla scena le mani protese, nel silenzio, desolata.

Inizia una musica dal ritmo veloce, un "oscillante moto perpetuo dall'effetto sinistro" sul quale due donne si proiettano una dopo l'altra in direzione della poveretta con un percorso rotatorio, che lo avvolge inesorabilmente e continua instancabile per tutta la scena. Una di loro por

ta un mucchio di stracci che deposita a terra. Insieme si gettano a spogliare il malcapitato del suo lussuoso abito sino a lasciarlo in una misera camiciola. Gli gettano addosso vorticosamente una marea di sordidi stracci. Gareggiano ad allestire il caso pietoso della "madre misera" su cui provvedono anche a far nevicare. Lo compiangono platealmente e, "dulcis in fundo", gli gettano addosso una penosa creatura che pare già morta, per poter lanciare il loro ultimo lancinante grido di dolore e fuggire, portandosi via il vestito della balia.

E' nuovamente silenzio, il malcapitato si alza lasciando cadere a terra la creatura. Si libera di qualche straccio: sta per avvenire un'altra "rottura", quando sull'inizio di un nuovo brano ritornano, più forsennate che mai, le due pie donne e lo bloccano. Ora, estranee una all'altra, ripetono i gesti di compianto e continuano a gettargli in braccio il bambino, che lui lascia cadere ogni volta alzandosi. Qui comincia un misterioso meccanismo di ripresa e di disfacimento in cui si condensano e si attuano tutti i precedenti presentimenti: riappaiono cristallizzati nel loro ruolo, in una perversa coazione a ripetere, i diversi personaggi. Intanto, due sollecite cameriere inesorabili come parche cancellano ogni singola apparenza, avviluppando i personaggi progressivamente tutti in scafandri mollicci e informi, che li rendono simili ad ombre terrose. Anche la musica si ripete in questa e nella seguente scena, in versioni orchestrali più lente e cupe: ora è l'aria di "Fra Martino" che termina sfumando su tre ombre che ripetono puntuali i gesti delle fanciulle rosa dell'inizio.

Quando irrompe la ripetizione di *Revelge* gli intenti si uniformano: compare una folla di ombre e riprende spettrale la parata dei militari, che presto si trasforma in una ossessiva ripetizione di marcia, cadute e applausi vicendevoli fintanto che, in rapida successione, rimangono tutti dritti e impietriti come steli funerari. Questi monumenti che ormai non hanno più nulla di umano cadono, a rari intervalli, come scossi dalle fondamenta, e si rialzano come ricostruiti "ex novo" da un'invisibile mano. Alla fine di *Revelge* tutti sono eretti, immobili.

Siamo all'epilogo, sottolineato dall'adagio finale del

Canto della terra dal titolo significativo di Congedo, la cui "atmosfera" è cupa e tragica: "un profondo, rimbombante tam-tam, una trafittura dolorosa dell'oboe, un malinconico ritmo di marcia che svanisce". Le ombre sono spinte ad una lieve oscillazione che le induce a riprendere l'azione con l'allestimento di una funerea scena ornata di ombrelloni rinsecchiti. Al centro, la stessa protagonista - l'unica a conservare il suo normale aspetto - pone la governante serenamente dedita al lavoro a maglia. Intanto arriva il carrello con teiera e tazze ed il rituale del tè si ripropone nelle ombre di coloro che l'hanno eretto ad immagine sacralizzata di uno stile di vita mantenuto caparbiamente di là da tutto.

La protagonista è sola e la sua disperazione nulla può, tranne che fuggire, contro un soffio vendicatore che ricopre tutto, prima con un manto bruno, sotto cui continua imperterrita l'atmosfera salottiera; poi di un altro candido, che trasforma lo spazio in un orizzonte collinare innevato. La scena è immota e desolata, solo risuona il disperato richiamo alla vita della voce solista, quell'"ewig" che, con il cadenzato mutare della luce sul paesaggio, sembra pur lasciare una tenue speranza di "resurrezione", sottolineata dalla fuga della protagonista: l'ultima, la definitiva "rottura".

Ofelia Mari

(1) Tali "rotture" restano volutamente al limite tra la rivelazione del "gioco teatrale" da parte degli interpreti (una vera e propria azione di "straniamento") ed il verificarsi di un distacco consapevole da parte dei personaggi stessi, uno sprazzo di lucidità che rifiuta la logica falsa degli avvenimenti, sia essa lirica o tragica, eroica o pietistica.

(2) Questa e tutte le successive citazioni relative alle musiche di Mahler sono tratte da : DERYCK COOKE - *La musica di Mahler* - Mondadori.

PROPOSTE 1

Appunti su Leopardi e il teatro

Lo studio dei rapporti del Leopardi con il teatro non costituisce certo un *topos* critico. Eppure negli scritti leopardiani il discorso sul teatro ricorre con discreta frequenza, soprattutto nell'epistolario e nello *Zibaldone*. In quest'ultimo, sin dalle prime pagine, dove il giovanissimo Leopardi si sforza di mettere ordine nelle proprie idee e nelle proprie osservazioni costruendo il "sistema delle arti", il teatro s'impone alla sua attenzione come imitazione del *sublime*, la tragedia, del *ridicolo* e del *vizioso*, la commedia. Nulla di originale, d'accordo, ma è l'avvio di una riflessione che lo accompagnerà tutta la vita, evolvendo in forme molto personali e articolandosi sul piano della speculazione teorica e su quello dell'osservazione concreta.

Bisogna riconoscere che il giudizio del Leopardi sul teatro è in genere piuttosto severo e talora quasi infastidito. Il fatto però non deve trarre in inganno, o quantomeno essere letto in modi distorti. L'intelligenza leopardiana è per molti versi anticipatrice ed una caratteristica del pensiero teatrale moderno maggiore è proprio quella di essere fortemente conflittuale: nell'ultimo secolo il teatro ha messo in crisi tutte o quasi tutte le personalità da cui ha più ricevuto, da Pirandello ad Artaud, per fare due esempi estremi, passando, se si vuole, attraverso Eleonora Duse. Il fastidio leopardiano non è molto diverso: se il teatro però non fosse una sorta di rovello intellettuale non tornerebbe con insistenza sulla pagina.

Il mio intento adesso però non è la ricostruzione del pensiero teatrale del Leopardi, bensì il passo precedente:

la semplice registrazione dei rapporti che il poeta ha avuto con lo spettacolo che si faceva nei suoi anni, nel borgo natale e nelle città che ha abitato. A tale scopo l'epistolario è la guida migliore.

Per un giovane provinciale, nell'ottocento, il teatro è una cosa che fa sognare. La letteratura romanzesca, da Balzac al nostro più modesto Ghislanzoni, ce ne offre copiosa testimonianza. Esemplari in proposito le lettere che ne *La prima educazione sentimentale* di Flaubert scrive Jules, rimasto in provincia, all'amico Henry emigrato a Parigi. In casa Leopardi le cose dovevano andare in modo non molto diverso.

In una lettera da Recanati del 29 novembre 1822, Carlo scrive al fratello Giacomo che è a Roma: "Sei pure in Roma; passeggio in strade popolate, un bel monumento al giorno da visitare, società numerose con varie probabilità d'incontri favorevoli, teatro, già sai che queste sono le mie condizioni per un vivere *confortable*".

I primi approcci con le scene Leopardi li ha avuti certamente nella sua città natale. Infatti il 16 dicembre 1822, rispondendo al fratello Carlo dichiara: "Vi accerto che gli spettacoli e divertimenti sono molto più noiosi qui (a Roma) che a Recanati". D'altronde alla carta 41 dello *Zibaldone*, dunque intorno al 1818, aveva già notato: "La prima donna (del teatro, attempata) non vuol recedere dagli *antichi* suoi diritti": è una di quelle osservazioni rapide e lucidissime, così frequenti negli scritti privati del poeta, che presuppongono un'esperienza diretta e che spesso sono il germe segreto di speculazioni destinate ad andare molto lontano.

A Recanati passavano anche compagnie primarie (*). Nel

(*) Stendhal nelle *Lettere sullo stato attuale della musica in Italia* (per la precisione nella seconda), poste a seguito del volume dedicato alle vite di Haydn, Mozart e Metastasio (1814) e leggibili in versione italiana a chiusura della recente edizione di *Vita di Metastasio* a cura di Mario Luzi (Firenze, Passigli Editori, 1987), scriveva:
"Per giudicare la situazione musicale in Francia e in Italia, non bisogna paragonare Parigi a Roma; ci si sbaglierebbe ancora una volta a vantaggio della nostra cara patria. Bisogna considera

la lettera da Bologna del 19 dicembre 1825 alla sorella Paolina, leggiamo: "Sapete che compagnia comica abbiamo qui per Carnevale? Quella che avemmo a Recanati per San Vito del '24, cioè Villani, Fracanzani ec.".

Leopardi però non si dimostra molto sollecitato dagli spettacoli. Già il 30 aprile 1817 aveva scritto a Pietro Giordani: "Unico divertimento in Recanati è lo studio: unico divertimento e quello che mi ammazza: tutto il resto è noia". Questo disinteresse è confermato dalla lettera citata alla sorella, lettera dalla quale apprendiamo che Giacomo, giunto a Bologna il 29 settembre, nonostane le sollecitazioni, a metà dicembre non aveva ancora messo piede in un teatro.

"I teatri di Bologna io non so ancora come sieno fatti, perché gli spettacoli mi seccano mortalmente; sicché ho preferito di essere gentilmente messo in burla dalle signore che mi hanno invitato ai loro palchi, e dopo aver promesso di andare e mancato di parola, ho detto francamente a tutte che il teatro non fa al caso mio. La bella è che il muro della mia camera è contiguo al teatro del Corso, talmente che mi tocca di sentir la Commedia distintamente, senza muovermi di casa."

A Bologna il poeta era a pensione presso un ex-tenore, Vincenzo Aliprandi.

Nella lettera da Roma del 5 febbraio 1823, indirizzata al fratello Carlo, Leopardi ci fornisce alcune indicazioni preziose sul suo modo di vedere il teatro. "Mi congratulo con te dell'impressioni e delle lagrime che t'ha cagionato la musica di Rossini, ma tu hai torto di credere che a noi non tocchi niente di simile. Abbiamo in Argentina la *Donna*

re che in Italia città di quattromila anime, come Crema e Como, che scelgo tra cento, hanno dei bei teatri e di tanto in tanto dei buoni cantanti. L'anno scorso ci si spostava da Milano per andare a sentire le Mombelli a Como; sarebbe come se da Parigi si andasse a teatro a Melun o a Beauvais. E' questione di abitudini completamente diverse: ci si sente a mille leghe."
La situazione del teatro drammatico non differiva sostanzialmente da quella del teatro musicale e quindi, in generale, dal carattere decentrato della vita teatrale italiana, segnalato da Stendhal.

del lago, la qual musica eseguita da voci sorprendenti è una cosa stupenda, e potrei piangere ancor io, se il dono delle lagrime non mi fosse stato sospeso, giacché m'avvedo pure di non averlo perduto affatto. Bensì è intollerabile e mortale la lunghezza dello spettacolo, che dura sei ore, e qui non s'usa d'uscire del palco proprio. Pare che questi fottuti Romani che si son fatti e palazzi e strade e chiese e piazze sulla misura delle abitazioni de' giganti, vogliano anche farsi i divertimenti a proporzione, cioè giganteschi, quasi che la natura umana, per coglionesca che sia, possa reggere e sia capace di maggior divertimento che fino a un certo segno".

Nella stessa lettera il venticinquenne Leopardi non esita ad abbandonarsi ad espressioni insolitamente calorose, si direbbero addirittura tinte di piacevole sorpresa (si tratta forse di una scoperta?) nei confronti di una forma di spettacolo: la danza. "Ti dico in genere che una donna nè col canto né con altro qualunque mezzo può tanto innamorare un uomo quanto col ballo: il quale pare che comunichi alle sue forme un non so che di divino, ed al suo corpo una forza, una facoltà più che umana. Tu hai veduto di questi balli da festino, ma non hanno che far niente né anche con quelli degli ultimi ballerini d'una pezza da teatro. Il waltz che questi talora eseguiscono, passa per un'inezia e una riempitura. In somma credimi che se tu vedessi una di queste ballerine in azione, ho tanto concetto dei tuoi propositi anterotici, che ti darei per cotto al primo momento. (...)".

Non è probabilmente soltanto volgare malizia scorgere in questo scoperto fervore traccia di quel naturale interesse per le donne (da cui attese invano per tutta la vita un segno d'affetto nella vita privata), che segretamente lo tormentava, come testimoniano numerose lettere. Nel '23 però il poeta è ancora giovane e tutte le illusioni d'amore non sono perdute, così nella lettera del 26 gennaio il fratello Carlo aveva potuto permettersi un curioso, scherzoso missaggio con un'altra tipica pena del tempo, causata soprattutto dall'alimentazione povera di vitamine, quella dei geloni, di cui Giacomo soffriva ogni inverno. "Sappi, per consolarti delle duecent'ore che hai passato in letto, che contemporaneamente vi stava col tuo stesso male una persona (*la cantante Clorinda Corradi che in quei giorni interpretava a Recanati la* Cenerentola *di Rossini*), con cui non ti sarebbe dispiaciuto dividerlo. Questa è la prima donna, che pure è un fiore di salute, ma è martirizzata dei geloni assai peggio di te." Chi oggi è capace ad immaginare un soprano colle dita gonfie e doloranti e per di più di amoreggiarci?

Detto questo sarebbe però troppo riduttivo accontentarsi di spiegare l'ammirazione suscitata nel Leopardi dalla danza unicamente col riferimento al femmineo. Probabilmente nella danza (erano gli anni della grande fortuna degli spettacoli di ballo: cfr. *Il poeta e la ballerina* di Paolo Giacometti, 1841) egli trovava qualche cosa che l'altro teatro non gli dava: "un non so che di divino", "una forza, una facoltà più che umana".

L'*altro teatro* gli appare vacuo, frivolo. Non è un caso che scrivendo da Recanati il 23 giugno 1823 al letterato belga Jacopssen, conosciuto a Roma, ricorra al seguente paragone: "Ma vie est plus uniforme que le mouvement des astres, plus fade et plus insipide que les *paroles* de notre Opéra".

Tornando alla lettera del 5 febbraio 1823, si nota che ad infastidire Leopardi sono la dimensione dello spettacolo - dimensione di durata e di allestimento (nella lettera del 20 febbraio dello stesso anno, sempre al fratello Carlo, dice: "le immense spese che qui vedo fare non per altro che per procurarsi uno o un altro piacere, sono tutte quante gettate all'aria, perché in luogo del piacere non s'ottiene altro che noia"); il sentirsi prigioniero del palco; la mentalità culturale e sociale che egli avverte dietro questo modo di divertirsi.

Dunque: vacuità di testi, mancanza di senso della misura e compiacimento per la pompa, volgarità morale. Sono tutte cose che procurano al Leopardi una sensazione di soffocamento, come l'essere impedito di uscire dal palco, fatto che si può assumere ad emblema di tutta la situazione. Bisogna probabilmente aggiungere un implicito giudizio negativo sugli attori incapaci di rompere poeticamente la gabbia, alla quale è lecito presumere che i più fossero integrati; attori non in grado di ottenere quel risultato magico ottenuto (miracolo o equivoco?) dalle ballerine.

Nello *Zibaldone* Leopardi dibatte ripetutamente problemi di poetica teatrale ed è evidente che il fenomeno "teatro" lo intriga molto e per molti versi, ma che al medesimo tempo gli suscita grandi perplessità. Nelle lettere egli non si pone interrogativi teorici, ma si limita a registrare le proprie reazioni di fronte ad alcune occasioni teatrali della sua vita e quindi a formulare giudizi sullo spettacolo italiano del suo tempo.

Orbene questi giudizi (che indirettamente sono anche giudizi sulla società che quegli spettacoli esprime e consuma) non sono molto distanti da quelli che formulerà qualche decennio più tardi lo storico svizzero Jacob Burckhardt ne *La Civiltà del Rinascimento in Italia* (1860). Nel V capitolo della IV parte della sua opera il Burckhardt si domanda perché "gli italiani del Rinascimento non hanno fatto se non cose del tutto mediocri nel campo della tragedia".

Dopo aver indicato alcune cause "storiche" (Controriforma, dominazioni straniere, ecc.), lo studioso segnala come causa principale, almeno a suo avviso, "il fatto, che l'attenzione degli spettatori fu ancora a lungo assorbita di preferenza dalla parte decorativa della rappresentazione, per opera specialmente dei Misteri e delle cerimonie religiose. In tutto l'Occidente le rappresentazioni della storia sacra e delle leggende sacre drammatizzate sono state la fonte diretta del dramma e del teatro; ma l'Italia (...) aveva messo nei Misteri un tale sfoggio di pompa artistica decorativa, che necessariamente l'elemento drammatico doveva restarne in buona parte sopraffatto".

Il dramma profano, quando apparve, sempre secondo lo storico svizzero, "prese subito parte, secondo le sue forze, alla magnificenza della decorazione, alla quale per l'appunto si era già troppo avvezzi sin dal tempo dei Misteri. Non senza stupore si legge quanto fosse ricca e svariata la decorazione della scena in Italia in un tempo, nel quale nei paesi nordici ci si accontentava di una semplice e grossolana indicazione dei luoghi. Ma anche questo forse non avrebbe avuto un'importanza decisiva, se la rappresentazione stessa, parte con la magnificenza dei costumi, parte e principalmente per mezzo di svariati intermezzi, non avesse sviato l'attenzione dal contenuto poetico dell'opera".

In sostanza per il Burckhardt, come per il Leopardi, nel teatro italiano la "cornice", la "confezione", cioè la parte decorativa, nel senso francese di "decor", tende a prendere il sopravvento, al punto da anestetizzare con i suoi *soavi licor* ogni altro interesse. Qui ovviamente ci si riferisce ad una scenografia e ad un apparato dotati di vita propria, lontanissimi da quella concezione che si affermerà con il naturalismo che li vuole organica parte integrante di quel tutto che è lo spettacolo.

Le tesi del Burckhardt sono state molto criticate dagli studiosi italiani in nome di presunti diritti dell'estetica, tuttavia le parole del Leopardi, se non sul piano dell'analisi storica, su quello dell'osservazione dei fatti sembrano, almeno in parte, avvalorarle.

Durante un soggiorno romano il Leopardi ebbe occasione di assistere anche alle rappresentazioni di un teatro di marionette, allora celebre, quello dei Fiano. Di questo teatro parlano Stendhal, Gregorovis, Belli e molti altri scrittori. Leopardi non ne fa cenno nell'epistolario, ma gli dedica alcuni versi nel canto VIII dei *Paralipomeni alla Batracomiomachia* (1834).

Lo spettacolo deve averlo colpito. Gli scrittori che ci hanno tramandato il ricordo del teatro Fiano sono in genere larghi di lodi. Leopardi, per conto suo, si limita a parlare di "liete scene", tuttavia l'aggettivo scelto, "liete", la citazione dell'eroe della vicenda, Cassandrino, la rapida descrizione di un momento dell'azione e la sede in cui di tutto ciò è fatta menzione significano qualche cosa.

Io vidi in Roma sulle liete scene
che il nome appresso il volgo han di Fiano,
in una grotta ove sonar catene
s'ode e un lamento pauroso e strano,
discender Cassandrin dalle serene
aure per forza con un lume in mano,
che con tremule note in senso audace
parlando, spegne per tremar la face.

I *Paralipomeni alla Batracomiomachia* sono stati composti dal poeta a Napoli quando da circa un anno viveva con l'amico Antonio Ranieri. Leopardi, come d'altronde per quasi

tutta la vita, era ammalato, anche se, forse, non proprio quanto vuol far credere nel suo libro *Sette anni di sodalizio con Giacomo Leopardi* (1880; ristampato a Milano da Garzanti nel 1979) il Ranieri, evidentemente desideroso di valorizzare le sue cure e le sue attenzioni. Non appena l'infermo migliora, l'amico lo accompagna "non di rado" a teatro. Non si può escludere che il ricordo del teatro Fiano sia stato richiamato alla memoria dagli spettacoli napoletani.

Una paginetta del libro del Ranieri (cap. XXIII) ci permette di vedere - ed è l'unica volta, almeno a mia conoscenza - Leopardi mentre assiste ad una rappresentazione: è l'immagine di un Leopardi fragile e fanciullesco al medesimo tempo.

"Il premio delle nostre (voglio pur dirlo) ineffabili cure, era cresciuto a tal segno, che *incredibile dictu,* si poteva, non di rado, benché con ogni possibile precauzione, condurlo la sera al teatro detto allora del Fondo, ora Mercadante, nel palco di mia sorella Ferrigni, dove mi par di vederlo ancora, appoggiato del gomito destro sul parapetto, farsi il solecchio pe' lumi che lo ferivano, ed, insieme con Margàris, che gli era in piedi alle spalle, godersi amendue il famoso *Socrate Immaginario* dell'abate Galiani, musicato da Paisiello e cantato da Lablache, ed il famoso coro, veramente aristofanéo:

Ἀνδρων ἁπαντων
Σωκράτης σοφότατος χ:

del quale i racconti miei e di Margàris lo avevano renduto ghiottissimo".

Per capire meglio l'atteggiamento del Leopardi verso il teatro può essere utile accennare rapidamente, a confronto, ad alcune sue riflessioni sulla musica. La musica lo affascina e nello *Zibaldone* ne parla ripetutamente. Giovanissimo annota: "Le altre arti imitano ed esprimono la natura da cui si trae il sentimento, ma la musica non imita e non esprime che lo stesso sentimento in persona, che ella trae da se stessa e non dalla natura, e così l'uditore". In un passo del 24 settembre 1821 leggiamo: la musica "immerge l'ascoltante in un abisso confuso di innumerevoli sensazioni, lo

spinge a piangere quando anche il compositore abbia voluto farlo ridere, gli desta idee e sentimenti affatto arbitrari e indipendenti dalla qualità di quella tal musica e dall'intenzione del compositore o dell'esecutore...".

Dunque la musica possiede naturalmente le caratteristiche che Leopardi perverrà ad attribuire alla poesia lirica, cioè essere imitazione della natura del poeta, non della natura esterna; determina uno stato d'animo simile a quello prodotto dal tentativo di afferrare "una farfalla bella e dipinta"; non cattura l'ascoltatore in una rigida gabbia di significati, ma, come gli antichi poeti, "lascia molto alla fantasia ed al cuore del lettore o spettatore".

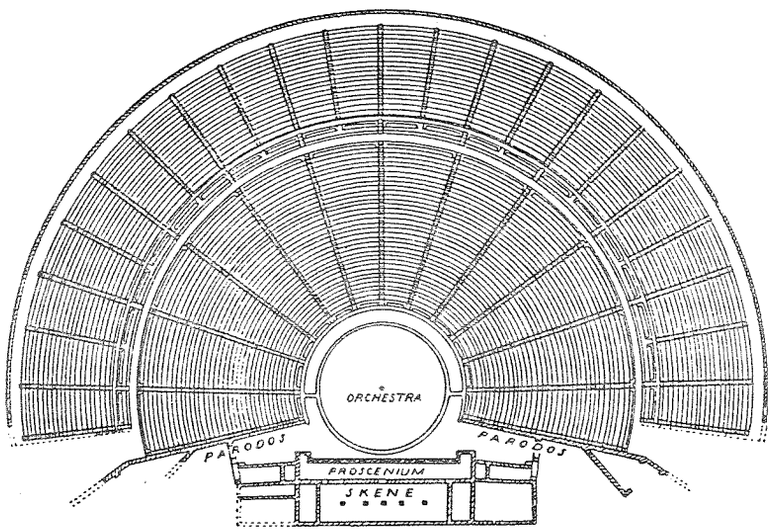
Paradossalmente verrebbe da domandarsi se per caso Leopardi non stia vagheggiando il teatro che avrebbero realizzato le avanguardie storiche; inutile però dire che si tratterebbe non soltanto di un paradosso, ma di una vera e propria mistificazione, in quanto toccherà, molti anni dopo, a Jean Arp dichiarare: "nous ne voulons pas copier la nature. nous ne voulons pas reproduire, nous voulons produire. nous voulons produire comme une plante qui produit un fruit et ne pas reproduire. nous voulons produire directement et non par truchement".

Tuttavia è indubbio che Leopardi avverte un disagio di fronte al teatro, che fatalmente è quello del suo tempo e quello che il suo tempo riesce ad immaginare, anche se stenta a metterlo a fuoco. Forse l'estremo tentativo del poeta di far chiarezza su tale disagio, tanto più inquietante in quanto l'argomento lo coinvolge, lo troviamo negli scritti del settembre 1828. Per l'uomo di genio il dramma "è il più alieno di tutti i generi di letteratura, perché è quello che esige la maggior prossimità d'imitazione, la maggior trasformazione dell'autore in altri individui, la più intera rinunzia e il più intero spoglio della propria individualità, alla quale l'uomo di genio tiene più fortemente che alcun altro". "L'imitazione drammatica può essere spontanea e veramente secondo natura, se non in quanto a un solo personaggio, o due al più, e solo in alcune scene, cioè in quelle che corrispondano alla situazione attuale dell'animo del poeta".

C'è indubbiamente del vero in queste osservazioni, ma è anche vero che la personalità naturalmente drammatica, piena di curiosità e di contraddizioni del Leopardi sembra in parte smentirle, facendo apparire la conclusione interlocutoria. Stanislavskij e Freud ci parleranno poi di tutti i personaggi che sono in noi.

Leopardi non ha chiuso i suoi conti con il teatro, ma la sua concezione della vita (ad esempio l'equivalenza riso-morte: "Chi ha il coraggio di ridere, è padrone del mondo, poco altrimenti di chi è preparato a morire", *Pensieri* LXXVIII), le sue stesse riserve sul modo corrente di praticare lo spettacolo, talune sue analisi: differenza tra comico antico e comico moderno; condanna degli intrecci sovraccarichi; rifiuto del lieto fine che placa le passioni e non le proietta nella società; distinzione tra arte richiesta dal mercato e arte senza destinatari; idea del coro come superamento della piccolezza del singolo ed apertura alla grandiosità dell'indefinito; analisi dei tipi di rapporti che il personaggio può stabilire con lo spettatore, ... ne fanno, a sua insaputa, uno dei costruttori delle premesse ideali del teatro contemporaneo.

Gian Renzo Morteo



PROPOSTE 2

Il teatro nella scuola inglese

I

Uno dei fondamenti del sistema scolastico nel Regno Unito è che il Dipartimento dell'Educazione e della Scienza è responsabile per tutte le università del Regno Unito, ma per le scuole della sola Inghilterra. L'educazione nell'Irlanda del Nord, nella Scozia e nel Galles è sotto la responsabilità delle rispettive Segreterie di Stato.

Una fondamentale differenza con il sistema scolastico italiano è la mancanza di un programma ministeriale per la scuola. Il sistema inglese (parliamo infatti della sola Inghilterra) è definito come un "sistema congiunto nazionale e locale": il governo, attraverso il Dipartimento dell'Educazione e della Scienza (che corrisponde all'italiano Ministero della Pubblica Istruzione) emette leggi per la regolamentazione delle scuole e indicazioni per la didattica. Questo apparato di leggi è però completamente diverso da un programma ministeriale: nel 1972, per esempio, il *Department Planning Organization* pubblica *Education: a framework for expansion* designando gli obiettivi della politica scolastica. Questi obiettivi sono:

1) Favorire nei fanciulli acquisizione delle abilità fondamentali, leggere, scrivere e far di conto in modo da stimolare la curiosità e l'immaginazione.

2) Favorire nei fanciulli acquisizione del bagaglio di conoscenze generali, insegnare la pratica e le capacità razionali per l'entrata nel mondo del lavoro che diventa continuamente più sofisticato nei suoi processi e nelle

tecniche, che è competitivo e che richiede la capacità di adattarsi e di imparare sempre nuovi procedimenti.

3) Lasciare i fanciulli al termine della loro educazione obbligatoria con l'appetito di acquisire ulteriori conoscenze, esperienze e abilità manuali più tardi nella vita e mettendoli in grado di beneficiare di ulteriore educazione a qualsiasi livello.

4) Preparare i fanciulli a vivere e a lavorare con gli altri nella loro vita adulta e a sviluppare abitudini che permettano loro di diventare cittadini responsabili nella comunità.

5) Aiutare i fanciulli a sviluppare sensibilità estetica e abilità e interesse per il tempo libero.

6) Mitigare lo svantaggio iniziale di cui soffrono molti fanciulli a causa di situazioni domestiche povere, limitate capacità o severi handicap psichici o fisici.

"Questo documento rappresenta - secondo J. Mann, autore di *Education* - lo zenith della progettazione educazionale a livello di governo centrale" (pag. 43).

Il governo centrale si occupa, in parole povere, dei caratteri più generali dal punto di vista didattico come appunto gli obiettivi da raggiungere, si occupa di edilizia scolastica, addestramento e aggiornamento degli insegnanti, inserimento degli handicappati, mense scolastiche e via dicendo.

Il governo non dirige direttamente alcuna scuola, college o università.

Chi decide il programma da svolgere, le modalità, i tempi eccetera ovvero a mandare avanti la scuola sono le autorità locali. Secondo la legge del 1944 che regola il sistema scolastico inglese "è dovere del ministro assicurare l'esecuzione da parte delle autorità locali della politica nazionale" (pag. 33). Il ministro realizza questo attraverso gli Ispettorati (HMI *Her Majesty's Inspectorate*) che controllano appunto le autorità locali.

Ci sono cinque tipi di autorità scolastiche locali in Inghilterra. Sono tutti governati da enti eletti e eseguono il lavoro soprattutto come "comitati". Le autorità locali dell'educazione devono assicurare che i servizi siano a "livello accettabile" (pag. 62).

Ogni scuola o gruppo di scuole, in collaborazione con le autorità locali, decide il programma da svolgere negli anni, i tempi da seguire, la metodologia da adottare, in modo da rapportare il lavoro alle sigenze locali e di comunità. Questo vuol dire che non tutti gli studenti del paese stanno seguendo nello stesso tempo lo stesso programma.

Questo sistema congiunto nazionale e locale nasce da un'esigenza di democrazia e accessibilità: il lavoro scaturisce dalla situazione locale, si favorisce quindi il rapporto con la comunità. Gli insegnanti hanno maggiore potere decisionale e possono influire direttamente su tutto il lavoro scolastico dalla scelta delle attività per le prime classi della *Primary* all'esame finale delle *"A" level*.

Nella scuola inglese non esistono programmi ministeriali o altri documenti analoghi - non si può quindi fare un lavoro di raffronto con i programmi italiani.

Il teatro entra nella scuola inglese tradizionalmente dai primi anni (da questo punto di vista ci troviamo su posizioni molto simili a quelle assunte nella scuola elementare italiana) e continua però ad accompagnare i ragazzi fino al termine della loro educazione. Nelle *middle* e *secondary school* il teatro (il *drama*) trova il suo spazio all'interno del dipartimento di inglese: si tratta della lettura e messa in scena di testi teatrali della tradizione letteraria.

I termini per affrontare un problema del tipo 'inserimento del teatro nelle attività scolastiche' a livello legislativo si svolgerà su piani diversi (In Italia sarà compito del ministro adeguare i programmi ministeriali; in Inghilterra saranno le autorità locali a far propria l'esigenza nata dagli insegnanti).

Superficialmente può sembrare che l'insegnante inglese avrà maggiori possibilità di riuscire nel suo intento dato il maggiore grado di accessibilità del sistema. Da molte pubblicazioni però emerge che nella scuola inglese si presenta lo stesso genere di problemi della scuola italiana.

- Il teatro toglie tempo alle materie importanti.
- Il teatro è diseducativo perché fomenta disordine e rumore.

Queste sono le due critiche che più spesso vengono rivolte al *drama* nella scuola secondo *Learning Through Drama*

e credo siano le stesse della scuola italiana. Il teatro è insomma a metà strada tra l'educazione fisica e l'intervallo. Altro fondamentale blocco è considerare le attività teatrali come infantili e certamente adatte ai bambini delle elementari (o della *primary*). Questo discorso non vale più per i ragazzi più grandi, almeno quelli 'normali': lasceremo l'animazione negli ultimi anni della scuola dell'obbligo per i ragazzi 'meno dotati'.

- Il teatro è materia di serie 'B': definizione alquanto sorprendente per un'attività che ha tra le sue intenzioni e obiettivi quello di superare la tradizionale suddivisione in materie per ritagliarsi uno spazio più ampio all'interno delle attività didattiche.

Learning Through Drama elenca gli "atteggiamenti verso il *drama* " sottolineando che "bisogna tenerli in mente quando si pensa di inserire *drama* nell'orario". Si consiglia di tenere lezioni dimostrative per gli insegnanti o comunque (nel caso in cui questa proposta susciti proteste troppo vive) lezioni con i ragazzi mentre gli insegnanti guardano. Pare che i risultati di questo genere di esperienza siano solitamente positivi. Di tutto questo parleremo più tardi.

Passiamo ora ad analizzare cos'è il *drama* e perché dovrebbe entrare nella scuola.

Cos'è il *drama*?

L'insegnamento del *drama* come specialità è un'innovazione piuttosto recente della scuola inglese: la sua teoria e la sua prassi sono oggetto di notevoli discussioni.

Per la scuola inglese il *drama* è, come abbiamo già accennato, legato al Dipartimento di inglese in quanto, tradizionalmente, concerne la lettura e la messa in scena di testi teatrali tratti dal patrimonio letterario.

Quello che è auspicato dal progetto *Learning Through Drama* è un allargamento di questo uso. Gli insegnanti negli ultimi anni dimostrano uno spiccato interesse per certi aspetti che riguardano lo sviluppo del ragazzo come la consapevolezza di se stesso, l'espressione, la sicurezza del movimento, la creatività e l'immaginazione.

Questa necessità di seguire nell'insegnamento i ritmi e il riconoscimento del mondo interiore del ragazzo non è un'esclusiva del *drama*, ma è una necessità che parte da altri insegnanti - e non soltanto delle materie umanistiche.

Drama o *theatre*? Molti insegnanti nella scuola pensano che sia la stessa cosa, ovvero che riguarda spettacoli, prove, costumi, testi imparati a memoria, eccetera.

La necessità di definire il *drama* è un problema molto urgente nella scuola.

"L'elemento essenziale e ricorrente del *drama* nella scuola è il coinvolgimento dei ragazzi (= partecipanti) che si proiettano in ruoli e situazioni immaginari. Abbiamo chiamato questo procedimento *acting-out*" (pag. 10).

Abbiamo accennato in questa definizione al ruolo. Il ruolo si basa su un atteggiamento, o una serie di atteggiamenti stereotipati (come per esempio il vecchio che cammina curvo e che ha problemi a parlare perché è sdentato, l'insegnante arcigna o il portiere ottuso dell'ufficio imposte). Si differenzia dal carattere che consta nello sviluppo di una personalità più complessa (non solo atteggiamento, ma psicologia).

"Chiamare *lacting-out improvisation* non è molto corretto perché questo sta a indicare una qualsiasi attività che coinvolge un elemento di spontaneità o di finale aperto. Improvvisazione non descrive cosa succede ma come succede" (pag. 12).

"*Acting-out* induce i personaggi ad accettare uno spostamento nelle convenzioni di rapporto reciproco. 1 - C'è un accordo a sospendere i normali ruoli sociali identificandosi reciprocamente con ruoli immaginari. 2 - C'è un accordo a fare differente uso dell'ambiente. In questo caso un banco diventa tavolo da pranzo, una scatola di gessetti diventa portasigari. Questo uso diverso dell'ambiente include uno spostamento nelle convenzioni temporali. Le abituali convenzioni spazio-temporali possono essere anche sospese" (pag. 12).

Il procedimento del *drama* si articola in quattro fasi: INTERAZIONE SOCIALE. Il *drama* è essenzialmente sociale. Partecipando i ragazzi sono incoraggiati a intervenire sia sul

piano delle relazioni reali che su quelle simboliche.
CONTENUTO. Il *drama* ruota intorno alla comprensione di problemi e questioni.
FORMA DELL'ESPRESSIONE. I partecipanti, esplorando il problema del significato e della comprensione, sperimentano i diversi modi di rappresentare i problemi attraverso i ruoli e le situazioni che ideano.
USARE IL MEZZO. Il modo in cui il contenuto viene esplorato e le forme della rappresentazione scoperte e usate sono influenzate dalle abilità dei partecipanti.

Il modo in cui questi componenti vengono uniti nella lezione dipende dal tipo di apprendimento che si vuole incoraggiare. Il diverso modo con cui vengono combinati spiega le differenze tra le diverse lezioni.

Ho lasciato il termine *drama* in inglese. La parola *drama* ha un significato veramente molto vasto comprendente tutto ciò che concerne la proiezione in ruoli simbolici (*acting-out* e recitazione di testi). Chiamarlo 'teatro' è improprio: lo stesso *Learning Through Drama* ne distingue la differenza: Teatro si ha con la comunicazione a un pubblico; *drama* non ha pubblico al di fuori degli stessi partecipanti. Animazione teatrale è probabilmente il termine più vicino a *drama*, ma si riferisce anche a quelle attività con un certo sapore di ricreazione che mi sembra contraddica quel discorso che si farà sull'inserimento del *drama* nel curriculum e come metodo di apprendimento.

Per questi motivi ho preferito non tradurlo.

Un altro termine che rimane in inglese è *acting-out*. *Learning Through Drama* sostiene che è diverso dall'improvisation e non mi sembra quindi molto corretto tradurlo con "improvvisazione".

Apprendere attraverso il *drama*

Ci sono dunque quattro aree del *drama* che possono essere enfatizzate durante una lezione ovvero:
1 - imparare a usare il *drama*;
2 - comprendere i temi, gli argomenti e le questioni attraverso l'*acting-out*;
3 - partecipare alla presentazione;
4 - interpretare e apprezzare il *drama* degli altri (cioè fare esperienza del *drama* degli altri).

Imparare a usare il procedimento

Il *drama* potrà essere usato per enfatizzare lo sviluppo dell'improvvisazione come processo creativo a sé stante. Questo significa che i ragazzi, con o senza l'intervento dell'insegnante, dovranno trovare, selezionare e creare il proprio materiale. Alcuni insegnanti ritengono che questo lavoro di ricerca non debba essere strutturato in modo da permettere ai ragazzi di sviluppare il lavoro come preferiscono, altri pensano che il lavoro debba essere legato a un tema, argomento o questione data in generale, che i ragazzi svilupperanno secondo le loro linee. Questo non significa che l'insegnante non debba intervenire di tanto in tanto per approfondire il lavoro: dipende da quello che si vuole ottenere. Quando il lavoro non è diretto, non viene generalmente data una particolare messa a fuoco del lavoro. Si darà uno stimolo per poi lasciarli a sviluppare e definire cosa vogliono esplorare e come lo vogliono fare. Questo favorisce quei ragazzi che non hanno avuto esperienza con l'*acting-out* e che possono con questa attività sperimentare in libertà, senza pressioni. Uno dei vantaggi di svolgere il lavoro in questo modo è di dare ai ragazzi la libertà di selezionare e svolgere l'argomento e scegliere le linee per svilupparlo. Il problema è che molti ragazzi impiegheranno molto tempo prima di decidere cosa vogliono esplorare. La qualità dell'esplorazione sarà piuttosto bassa se l'insegnante non interverrà stimolando l'attività. L'obiettivo di questa lezione sarà di dare ai ragazzi la possibilità di lavorare in libertà con il proprio materiale e con i propri tempi.

Un aspetto importante è il modo in cui i ragazzi riescono a dare forma a nozioni astratte mediante la simbolizzazione: una classe di undicenni lavora sul mito di Teseo e il Minotauro. I ragazzi si legano insieme per rappresentare il

labirinto, mormorando minacciosamente; il mormorio aumenta di volume mentre Teseo si avvicina al Minotauro e cessa quando si incontrano per sottolineare che c'è un confronto in corso; segue una lotta tra Teseo e il Minotauro rappresentato da tutti i bambini che formano una figura che si contorce; da questa figura emerge trionfante Teseo. I ragazzi soterranno dopo questa lezione di aver rappresentato la lotta tra il bene e il male.

Questo può essere un esempio di come i ragazzi possono sintetizzare un'idea complessa e astratta attraverso la drammatizzazione. Per usare questo procedimento i ragazzi devono sfruttare le loro risorse per trovare i simboli che devono rappresentare le loro interpretazioni di ciò che viene esplorato. I ragazzi svilupperanno una maggiore capacità nel costruire e imporsi ruoli ipotetici, aumenteranno le capacità di autocritica del lavoro svolto. Problemi possono insorgere a causa della difficoltà dei ragazzi di ordinare le idee. L'insegnante dovrà fare in modo di arrivare a dare forme simboliche ai pensieri solo quando è sicuro che i ragazzi siano pronti e in grado di farlo da soli.

Un'altra componente base dell'*acting-out* è l'interazione sociale. Lavorando in ruoli ipotetici i ragazzi possono sperimentare una varietà di reazioni e responsi: gli si dà l'opportunità di comprendere gli altri. Partecipare al *drama* può influenzare la percezione della realtà sociale del ragazzo. Ponendo i ragazzi nella posizione degli altri possono apprendere la complessità delle situazioni umane e potranno iniziare a interrogarsi su certi preconcetti e pregiudizi. Una cosa è dire che ai neri non spettano i lavori dei bianchi. Altra cosa è essere messo nei panni di una persona che viene discriminata a causa del colore della sua pelle. Bisogna inoltre fare attenzione a non rafforzare atteggiamenti sociali e preconcetti dando a singoli ragazzi sempre lo stesso ruolo: dare per esempio sempre ruoli dominanti ai maschi e servili alle femmine. Se si usa il *drama* per sviluppare flessibilità e sfidare il ragazzo chiedendogli di rispondere a situazioni che per lui sono insolite non sarà affatto utile che imiti ruoli preesistenti. Con queste attività si può inoltre sperimentare l'apprendimento all'interno del gruppo.

Un'altra importante componente è quella linguistica. Il *drama* dà la possibilità di usare la lingua per destreggiarsi in una molteplicità di situazioni: perché bisogna rispondere prontamente, ma, d'altra parte, è possibile ripetere il lavoro, modificando, correggendo e sviluppando l'uso della lingua. Estremamente importante e cruciale per gli adolescenti è il lavoro sull'intonazione di voce che è un'attività particolarmente utile per gli adolescenti per superare certe difficoltà di parlare tipici di questa età. Attraverso il *drama* si dà l'opportunità di proteggersi dietro il paravento di un ruolo ipotetico permettendo di esprimersi con la massima libertà.

Riassumendo allora:

1 - I ragazzi si rendono consapevoli della posizione degli altri.
2 - Il *drama* offre la possibilità di esplorare le situazioni sociali dal "vivo" e trarne le proprie conseguenze.
3 - Attraverso l'*acting-out* i ragazzi possono discutere cosa vogliono fare, come lo vogliono fare e veder se è efficace.
4 - Si può lavorare sulle capacità espressive linguistiche e gestuali.

Comprensione dei temi, argomenti e questioni attraverso l'*acting-out*

"I ragazzi possono tradurre la loro comprensione in azioni concrete. Possono familiarizzarsi con i dettagli forniti dall'insegnante e possono digerirli attraverso l'esperienza.

L'uso dell'*acting-out* per esplorare particolari problemi può essere usato in tutto il curriculum e per tutte le materie" (pag. 35). Alcuni esempi: una classe di decenni esplora le implicazioni umane di persone che abbandonano la campagna per la città durante la rivoluzione industriale; una classe di quattordicenni invece basa il lavoro su uno degli argomenti preferiti dai ragazzi più grandi: il colloquio di lavoro. Si indagano i metodi di persuasione. L'inter

vistato dovrà convincere l'intervistatore a farsi assumere dalla ditta.

Se si usa il *drama* in questo modo parte del lavoro dell'insegnante sarà di fornire agli studenti abbastanza informazioni e materiale su cui lavorare. Si può usare il procedimento della comprensione dei temi anche per approfondire i personaggi in vista della messa in scena di un testo.

Drama può essere usato per esplorare concetti e temi generali e anche per esplorare questioni politiche e sociali. In questo caso si darà maggiore enfasi al *role-planying* che alla caratterizzazione. Può essere fatto sotto forma di gioco articolato in cui le regole corrispondono agli impedimenti della realtà. Un esempio può essere la difficoltà di trovare casa: i possibili acquirenti dovranno girare nelle "agenzie immobiliari" cercando una casa che corrisponda alle loro risorse economiche.

. "Se il *drama* dev'essere utilizzato per esplorare i problemi particolari si devono incoraggiare le seguenti forme di apprendimento: 1 - sostenere e applicare le informazioni date dall'insegnante per indagare l'argomento. 2 - Migliorare la capacità di esprimersi con l'*acting-out* in modo da rappresentare e esplorare gli argomenti attraverso l'azione. 3 - Migliorare l'abilità di comprendere l'esperienza.

"Ci sono due grandi implicazioni pratiche per incoraggiare questi sviluppi nell'usare il *drama*: 1 - Gli insegnanti dovranno costruire e controllare il lavoro in modo che la comprensione dell'argomento possa essere approfondita. Questo significa che i ragazzi improvviseranno entro contesti definiti e quindi avranno scelte limitate da compiere riguardo allo sviluppo del lavoro. 2 - Un elemento importante è il tipo di comprensione che si ottiene. Una delle caratteristiche del lavoro è che gli insegnanti chiedono ai ragazzi di riflettere sulle loro esperienze in vario modo traducendo e esplorando che cosa hanno capito. La discussione è una delle forme più comuni di riflessione" (pag. 39).

Partecipare alla presentazione

Molto spesso i ragazzi vogliono "mostrare" quello che hanno fatto al resto della classe. Questo comporta uno spostamento dell'enfasi della ricerca di adeguate forme di comunicazione di ciò che è stato creato dagli altri.

Questo comporta tre nuovi processi d'apprendimento:
- l'abilità di ricordare e ripetere sequenze di azioni;
- miglioramento delle abilità comunicative;
- dare forma alle idee.

"Mostrare" (*showing*) è la comunicazione di frasi drammatiche ai membri della classe e differisce da "spettacolo" (*performance*) che è più formale, programmato e con un pubblico vero e proprio. Nel nostro caso (il teatro a scuola) definiremo spettacolo quello che avviene davanti a un pubblico che non è composto solamente dai ragazzi della classe.

Arrivare alla produzione di uno spettacolo può essere molto utile anche se è evidente che il lavoro drammatico in classe non ha lo spettacolo finale come sbocco obbligato.

Sperimentare i discorsi drammatici degli altri

Le visite a teatro possono diventare delle esperienze vivide e di arricchimento per i ragazzi. Molti fanno le loro prime (e uniche) esperienze teatrali a scuola ed è compito di questa introdurre i ragazzi a una forma di espressione culturale in cui le idee delle persone in certe situazioni sono comunicate attraverso lo spettacolo dal vivo.

Un'esperienza molto interessante di teatro a scuola è quella organizzata dai gruppi *Theatre-In-Education* (TIE) che combinano spettacolo (che è itinerante e visita le diverse scuole) con il lavoro del ragazzo (che può essere partecipazione allo spettacolo stesso, oppure un *workshop*).

Questo primo esempio è tratto da una visita TIE per ragazzi di 10 anni.

L'aula magna viene oscurata; i ragazzi accedono a uno spazio centrale attraverso tre gallerie; nello spazio centra

le ci sono grandi blocchi di polistirolo. Lo spettacolo riguarda un'organizzazione chiamata *World Task Force*. Due esploratori del *Task Force* sono andati in un paese straniero e non sono più ritornati. I ragazzi vengono chiamati a aiutare due ufficiali a entrare nel paese, costruire delle basi e trovare - vivi o morti - i due esploratori. Gli vengono dati: 1 registratore, 1 cassetta, fasce-distintivi per le braccia, 1 torcia elettrica e fotografie degli uomini scomparsi. Si preparano quindi a entrare nel paese straniero dopo aver preparato segnali, codici, ecc. Iniziano a costruire le basi con il polistirolo quando un fascio di luce proveniente da un enorme occhio dipinto colpisce i ragazzi che si riparano dietro i blocchi. Una voce minacciosa invita tutti ad andarsene.

Inizia ora una nuova sezione in cui appaiono i due esploratori che mimano le vicende che hanno portato alla loro cattura. La voce avvisa che anche i ragazzi verranno fatti schiavi se non se ne andranno via subito. Arrivano alcune persone vestite di nero che brandendo bastoni bianchi minacciano i ragazzi.

L'ultima sezione consiste nel salvataggio degli esploratori. Si scopre che l'occhio non può fare niente se i ragazzi si dispongono in gruppi di tre. Riparandosi dietro ai blocchi riescono a scappare. Alla fine a tutti i partecipanti viene dato un certificato che sottolinea i contributi fatti da ognuno per la buona riuscita della missione. La situazione è stata introdotta e condotta da attori che interpretavano i personaggi principali. L'esperienza dura tutto il pomeriggio. Si dà ai ragazzi l'opportunità di reagire a una sistuazione pericolosa e spaventosa all'interno di una finzione. Le conversazioni che sono seguite al lavoro rivelano l'entusiasmo dei partecipanti. L'esperienza non ha solo avuto un impatto immediato, ma ha fornito stimoli per altre attività quali pittura, scrittura, poesie, discussioni e anche lavori di gruppo sulle difficoltà e gli stati d'animo degli esploratori in posti sconosciuti.

Un altro progetto, questa volta per sedicenni, è ispirato da un episodio di cronaca degli anni '50.

Nel 1952 due giovani sono sorpresi dalla polizia sui tetti di una casa nel corso di un furto. Nella sparatoria

che segue viene ucciso un poliziotto. Il ragazzo che aveva la pistola, Christopher Graig, aveva 16 anni e quindi non poteva essere condannato a morte. Il suo compagno, Derek Bentley, aveva 19 anni e nonostante avesse un IQ di 66, fosse epilettico e si fosse arreso alla polizia prima della sparatoria, fu condannato a morte e quindi impiccato.

Si esamina questa impiccagione nel contesto dell'epoca (violenza giovanile, ecc.) e si sviluppa il discorso intorno al tema della necessità apparente dello Stato di fornire esempi e trovare capri espiatori.

I ragazzi assistono allo spettacolo in un teatro, un centinaio per volta, vengono distribuiti stralci dei verbali del processo, articoli di giornale in modo da suggerire linee per continuare la discussione.

Allo spettacolo seguiva un *workshop* che dura una mezza giornata.

Molti programmi TIE incoraggiano l'attiva partecipazione dei ragazzi. I gruppi TIE sono formati da insegnanti che lavorano molto da vicino con i ragazzi usando le tecniche del *drama*, ma anche quelle del teatro e dello spettacolo come stimolo per il proprio lavoro che è generalmente molto apprezzato laddove le scuole hanno poca domestichezza con il *drama* e lo vogliono inserire nel curriculum. In molte zone organizzano anche corsi di preparazione per gli insegnanti. La visita di un gruppo è un'esperienza gioiosa: i ragazzi possono imparare molto in modo vitale e drammatico. L'uso ai fini dell'educazione dipende dal programma e dal modo in cui gli insegnanti svilupperanno il lavoro in classe. Non bisogna comunque sottovalutare l'eccitazione e la gioia che queste visite possono generare.

La lezione di *drama*

Le decisioni

Quando un insegnante programma una lezione si pone la domanda "cosa farò con la classe oggi?". Secondo *Learning Through Drama* la domanda sarebbe più proficua se fosse "che genere di apprendimento devo incoraggiare usando il *drama* oggi?". Per decidere questo bisogna porsi una serie di domande preliminari: 1) sulle necessità della classe, 2) sulle risorse dell'insegnante e 3) sulle condizioni materiali nelle quali ci si trova a lavorare.

"1 - Prima che sia possibile decidere le finalità e le intenzioni della lezione o della serie di lezioni bisogna considerare lo sviluppo della classe, la sua prontezza per recepire il *drama*. Le variabili sono l'età, l'abilità, la dinamica di gruppo, l'inclinazione verso il *drama* e la comprensione del procedimento.

"2 - L'insegnante rappresenta lo stimolo per la lezione ed il catalizzatore del coinvolgimento e dei risultati del gruppo. Dal momento che è parte del processo e non separato da esso deve considerarsi una vera risorsa per l'insegnamento. Deve considerare le sue particolari abilità ed interessi che può offrire, deve conoscere i propri punti di forza e puntare su di essi.

"3 - Formulando i suoi obiettivi l'insegnante deve tenere in mente l'istituzione per la quale lavora, le libertà e le restrizioni che risultano dal fare parte di questa istituzione. Bisogna anche considerare il luogo in cui avverrà la lezione" (pag. 53).

La struttura e la scelta delle attività

Giochi e esercizi sono spesso una parte essenziale del lavoro dell'insegnante di *drama*. I giochi offrono la possibilità di lavorare insieme e sono immediati: sono particolarmente utili quando l'insegnante deve conoscere la classe e - insieme agli esercizi - quando si sta cercando di instaurare un rapporto di lavoro e di prontezza per il *drama*. Non verranno usati a metà lavoro. Non sono neppure prerequisiti essenziali per l'*acting-out* e non bisogna confonderli con l'esplorazione e la rappresentazione del significato che avviene durante l'*acting-out*.

Secondo che tipo di apprendimento l'insegnante vuole sviluppare deve decidere se vuole fornire uno stimolo iniziale. Uno stimolo può essere praticamente qualsiasi cosa: una parola, un disegno, una fotografia, una poesia, un articolo di giornale.

L'insegnante dovrà decidere se scegliere un tema generale che dovrà essere esplorato oppure se concentrarsi su questioni più specifiche.

Qualche esempio: un insegnante che sceglie uno stimolo come "un vagabondo è addormentato su una panchina della stazione ferroviaria" dà pochissime informazioni. Questo offre la possibilità ai partecipanti di muoversi nella direzione che vogliono loro.

La scelta può anche cadere su enunciati come: "un vagabondo è addormentato su una panchina della stazione ferroviaria. Un uomo anziano e una donna incinta sono in piedi presso la panchina. Un pendolare chiede al vagabondo di spostarsi, ma questi rifiuta di farlo". In questo caso la situazione è molto più delimitata: ci sono quattro personaggi, il confronto pendolare-vagabondo, ecc. suggeriscono precise linee di sviluppo.

Abbiamo detto che ci sono infinite possibilità di trovare stimoli, ma è molto importante il modo con cui vengono introdotti e strutturati in quanto questi probabilmente influenzeranno la riuscita. Illustriamo alcune delle possibilità:

1 - L'insegnante incoraggerà la narrazione raccontando una storia concentrata sulla figura del vagabondo: "Un giorno arriva in un piccolo villaggio un vagabondo. Da dove arriva e perché è rimasto là così a lungo?".

2 - Per esplorare le opinioni dei ragazzi sui vagabondi l'insegnante potrà impersonare un vagabondo egli stesso; oppure al gruppo verrà chiesto di esaminare la gamma degli atteggiamenti sociali attraverso ruoli simbolici (l'uomo d'affari, la casalinga, il magistrato). Questo permetterà ai ragazzi di distanziarsi da sé lasciandoli parlare attraverso i personaggi.

3 - Per scoprire perché una persona diventa vagabondo l'insegnante potrà chiedere a ognuno di sviluppare il personaggio del vagabondo completo di storia della sua vita, motivazioni e personalità. Potranno lavorare in coppia facendo fare a un ragazzo se stesso (oppure un altro personaggio) e interrogare il vagabondo. Questo permette di confrontare i diversi modi di considerare i vagabondi.

4 - Per usare il simbolo del vagabondo, per sottolinea re la paura del non familiare l'insegnante potrà leggere un articolo di giornale concentrandosi su una certa storia. Egli potrà attraverso la discussione stabilire le reazioni generali degli studenti e procedere per organizzare un discorso intorno ad altri argomenti che apparentemente hanno poco in comune per comprendere queste paure. Questo potrà portare alla discussione dell'argomento dell'"uguale/diverso da sé" e all'esaminazione dei loro pregiudizi.

L'insegnante potrà, per contro, decidere di non fornire stimoli. Egli potrà chiedere alla classe di cosa vogliono parlare oggi. Se i ragazzi dicono i "vagabondi" l'insegnante potrà imporre una direzione del lavoro, o aspettare che dallo sviluppo spontaneo nascano opportunità di apprendimento.

Evidentemente questo metodo è piuttosto dispersivo per quanto riguarda il tempo e non sarà quindi adatto ai corsi superiori in cui il tempo è sempre ristretto.

Se un insegnante vuole approfondire la comprensione di un determinato argomento deve fornire i ragazzi di sufficienti informazioni o aiutarli a riformulare le loro conoscenze in modo da richiamarle e renderle utili alla comprensione.

Organizzazione sociale

Non a tutti i ragazzi piace il *drama* e questo evidentemente influisce sui contributi che alcuni ragazzi danno. I più estroversi assumono spontaneamente ruoli guida, mentre altri preferiscono ruoli periferici. Entrambi questi tipi sono utili al procedimento drammatico.

La dimensione del gruppo è fondamentale. In un gruppo piccolo uno o due ragazzi tendono a dirigere gli altri dicendo loro cosa devono fare e dire (e spesso sono semplicemente i ragazzi con la voce più grossa); nei gruppi grandi ci sono molte più discrepanze di idee a livello reale che devono essere risolte prima di entrare nei ruoli simbolici. La dimensione del gruppo influenza anche la partecipazione. Tutti i ragazzi che sono stati intervistati dagli autori del progetto sostengono l'importanza di avere un ruolo. Alcuni dicevano di preferire i ruoli importanti perché "si può dire ciò che si vuole"; altri preferiscono ruoli più periferici perché sostenevano di vergognarsi a parlare di fronte agli altri: ma quello che è fondamentale è che tutti vogliono (e devono avere) un ruolo significativo.

Ci sono due implicazioni che si originano dall'avere un ruolo. La prima è che si sente di essere importanti nel *acting-out*. La seconda é che si può vedere il significato simbolico della parte assegnata.

Il processo di organizzazione del lavoro non opera mai su un piano interamente simbolico. Anche se il livello di coinvolgimento è estremamente alto è sempre esistente la rete sociale "reale": certe volte le tensioni sono talmente forti da impedire la realizzazione del livello simbolico, altre volte sono la sua motivazione.

Per riassumere: è necessario che tutti gli insegnanti cerchino di scoprire come funzionano i gruppi in base alla loro grandezza e come sono formati: quali persone contribuiscono facilmente e con sicurezza alle attività del gruppo

e quali hanno più bisogno di aiuto, quali sono le tensioni all'interno del gruppo e come esse possono ostacolare il lavoro.

Ruolo dell'insegnante

Una volta che la lezione è incominciata l'insegnante potrà (e dovrà) intervenire e questo lo potrà fare in modi diversi. Potrà mantenere il ruolo dell'insegnante, oppure entrare in un ruolo simbolico. Il suo intervento è comunque importantissimo e dev'essere flessibile se vuole approfondire l'esperienza di apprendimento, insegnare nuove abilità, migliorare la qualità del lavoro e offrire critiche costruttive.

Ritornando all'esempio del vagabondo, riportiamo alcune alternative che l'insegnante potrebbe scegliere per approfondire la nozione di vagabondo che hanno i ragazzi.

1 - Potrebbe fare l'*acting-out*, usando una discussione ribattendo le affermazioni dei ragazzi. Questo si può fare sia in ruolo reale che in ruolo simbolico.

2 - Può entrare nell'*acting-out* con uno o più ruoli simbolici e così portare i ragazzi a considerare nuovi elementi: per esempio un poliziotto che arriva e ordina al vagabondo di spostarsi, oppure il guardiano di un ricovero per vagabondi che dice che non c'è più posto, un altro vagabondo che racconta una storia triste, ecc.

3 - Può portare una nuova messa a fuoco del problema estendendo il discorso dai vagabondi a qualche altro problema prima di ritornare al discorso originario.

4 - Può introdurre nel lavoro il copione (o parti del copione) di *Il Guardiano* di Pinter e prendere in considerazione la figura del vagabondo Davies come un parassita che vive sulle spalle degli altri.

L'insegnante potrà intervenire per migliorare le abilità comunicative o di uso del mezzo in diversi modi:

1 - I ragazzi non usano a pieno le loro potenzialità fisiche e basano tutto sulla comunicazione verbale: si potrebbe fermare l'attività e, temporaneamente porre un veto: lavorare in silenzio. Non appena i ragazzi sono consapevoli della forza dei loro gesti, si può riprendere l'*acting-out* di prima.

2 - I ragazzi hanno una rappresentazione troppo superficiale del vagabondo: l'insegnante potrebbe entrare come vagabondo e accusare il ragazzo/vagabondo di essere un impostore e far seguire a questa accusa una serie di domande per farli meditare su questa figura umana.

3 - I ragazzi non sono consapevoli dell'effetto che viene dato dalle relazioni spaziali: si dividerà la classe in piccoli gruppi dicendo che dovranno costruire delle statue per descrivere temi come la guerra, l'amicizia, la povertà, ecc. Dovranno mostrare le statue davanti agli altri e l'insegante aiuterà i ragazzi a comprendere l'importanza espressiva dello spazio.

4 - Il linguaggio utilizzato manca di precisione e chiarezza: si potrebbe prendere un ragazzo e porlo di fronte alla classe: il ragazzo dovrà descrivere al resto della classe un'azione molto semplice - camminare o battere le mani - semplicemente con la voce. Siccome questa è un'attività molto difficile richiederà grande precisione e chiarezza.

Infine, se l'insegnante vorrà migliorare l'abilità della classe nell'interazione sociale, le ragioni per intervenire e i motivi di intervento saranno diverse.

1 - Potrebbe intervenire quando viene chiesto un aiuto o quando emerge qualche problema.

2 - Potrebbe suggerire un numero di diversi modi in cui i ragazzi possono organizzarsi, oppure potrebbe porre questo come un problema da risolvere.

3 - Potrebbe usare il suo punto di vista privilegiato che spazia su tutta la classe per giudicare i contributi individuali e le dinamiche di gruppo per programmare la prossima lezione alla luce di queste osservazioni.

4 - Potrebbe fermare l'*acting-out* e suggerire a alcuni di scambiare le parti oppure iniziare un'attività con una gerarchia con i membri passivi del gruppo in posizioni dominanti.

L'insegnante potrà quindi intervenire in qualsiasi momento della lezione, oppure non intervenire; questo dipende da cosa vuole ottenere e quali benefici potrebbe ottenere da un suo intervento.

La qualità dell'esperienza del *drama*

Il valore che il *drama* può avere per il ragazzo dipende ampiamente dal suo grado di coinvolgimento, soprattutto a livello simbolico. Ci sono molti elementi che possono influenzare questo grado di conivolgimento: le reali relazioni sociali che esistono nella classe possono, per esempio, inibire il lavoro di alcuni. Non tutto ciò che avviene durante la lezione di *drama* è *drama* in senso stretto perché ci sono molte attività che precedono o seguono l'*acting-out*. Il modo con cui nasce e si sviluppa l'*acting-out* dipende dal "grado di prontezza" della classe. Il grado di prontezza consiste fondamentalmente di tre elementi. Sia l'insegnante che gli studenti devono avere fiducia reciproca e sentirsi rilassati al livello reale. Il gruppo deve sviluppare un senso di collaborazione nel *drama*, nel condividere le idee e fare discussioni sul loro lavoro. Perché il gruppo venga coinvolto nel l'*acting-out* bisogna dare significato a quello che si fa, devono sentirsi di fare una cosa che è importante per loro. Questo ultimo aspetto è probabilmente il principale.

Parole, gesti, suoni, movimento nello spazio e nel tempo: questi sono gli elementi che costituiscono la base dell'espressione drammatica. E' essenziale per il ragazzo, in certe fasi del suo sviluppo, concentrarsi specificamente sulla padronanza di una certa abilità perché la conoscenza limitata della gamma espressiva può danneggiare la rappresentazione stessa che il ragazzo può realizzare.

Non esiste un elenco di temi o di argomenti per buone lezioni di *drama*. Non si può forzare uno studente a parteci

pare a una lezione: l'individuo sarà più probabilmente attirato in un procedimento se questo incontrerà i suoi interessi. E' vero che la situazione simbolica deve svilupparsi da un conflitto se si vuole che emergano nuove idee e pensieri, ma questo non significa che il contenuto del *drama* deve sempre trattare casi sensazionali, di vita o di morte. L'*acting-out* diventa più coinvolgente se ruota intorno all'opposizione di atteggiamenti o di interessi. Questa tensione attiva nel gruppo problemi di significato. Sotto la pressione della contrapposizione e la sfida si formano nuove idee e punti di vista.

Abbiamo definito il *drama* come procedimento, ma questo non significa che non ci siano obiettivi, che non ci siano prodotti. Nel *drama* ci possono essere punti di arrivo continuamente - quando il gruppo arriva a conclusione, afferma e percepisce. Quello che interessa è la forma e la trama generale dell'atto espressivo che emerge da uno scambio di idee. Alcuni gruppi sentono il bisogno di una struttura da cui partire per dare una direzione all'*acting-out*, ma lo scambio di idee porterà quasi sicuramente a esplorare zone di comprensione non previste.

Durante il confronto tra le differenti forme di espressione, il gruppo può realizzare un punto che trova tutti d'accordo. Hanno, attraverso l'*acting-out*, chiarificato e cristallizzato idee e atteggiamenti in una forma coerente.

Lo sviluppo sui tempi lunghi

Piuttosto che discutere le singole lezioni domandiamoci che cosa possono imparare i ragazzi attraverso il procedimento del *drama* su un arco di tempo più lungo.

Learnign Through Drama prende in considerazione classi di ragazzi fra dieci e sedici anni. E' evidente che in questa fascia di età le differenze tra le varie età sono grandissime.

All'età di dieci anni i ragazzi usano drammatizzazioni non strutturate nei loro giochi quotidiani e sono fisicamen

te flessibili. Si proiettano facilmente in diverse situazioni, ma usano quasi sempre ruoli stereotipati.

Mentre crescono diventano sempre più consapevoli dei loro corpi e si muovono contro voglia perché sono imbarazzati. A quattordici/quindici anni diventano critici nei confronti del loro lavoro e quello dell'insegnante. A sedici anni sono molto preoccupati di come appaiono agli altri come individui. Hanno una nozione della realtà estremamente più approfondita dei ragazzi di dieci anni e questo si riflette sul lavoro che compiono.

E' difficile quindi fare generalizzazioni sia per quanto riguarda le classi di età che i contenuti delle lezioni. Non tutti i ragazzi infatti raggiungono gli stessi stadi di sviluppo nel *drama*. A questo contribuiscono fattori come età, abilità, stati di prontezza, esperienza precedente, quantità di tempo e spazi per il *drama*. Un secondo fattore è che su un arco di due - tre anni se i ragazzi hanno avuto lo stesso insegnante si svilupperanno lungo certe linee piuttosto che altre. Questo dipende dallo scopo prefisso dall'insegnante riguardo al *drama* e se si enfatizzano certi aspetti piuttosto che altri.

A mano a mano che i ragazzi hanno più esperienza con il *drama* dovrebbero imparare a usare il procedimento di simbolizzazione per esplorare e rappresentare i significati in modo più efficace. Questo significa trovare forme adeguate di azione. Dovrebbero passare dalla rappresentazione di crudi stereotipi a una comprensione più complessa delle sfumature di comportamento.

I ragazzi dovrebbero comprendere come sentimenti e idee vengono espressi con il *drama*: questo significa che dovrebbero entrare e uscire di ruolo e essere coinvolti sia soggettivamente che oggettivamente nel tentativo di migliorare il lavoro. Tramite l'interazione sociale e l'uso complessivo del mezzo i ragazzi possono esplorare insieme gli aspetti del significato e incrementare la loro comprensione del contenuto particolare e anche le loro interpretazioni individuali. Incrementando la loro comprensione dovrebbero aumentare anche la capacità di tradurre ciò che hanno guadagnato con l'*acting-out* anche alla scrittura e alla pittura. La forma più tipica di riflessione si compie con la discussione

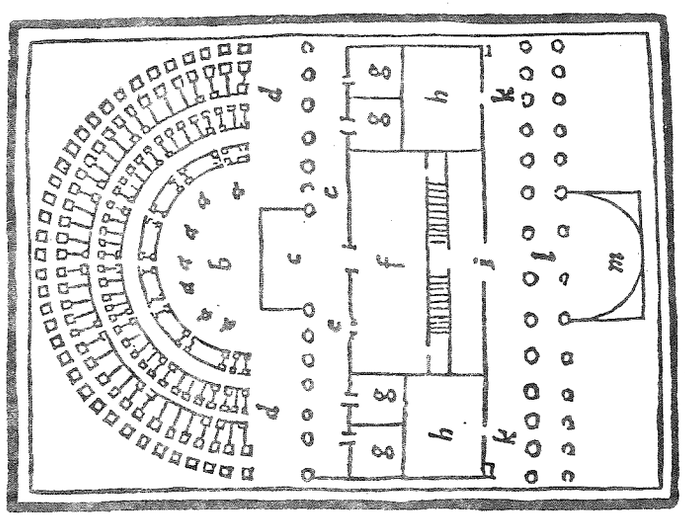
prima e dopo la lezione. Mettendosi nei panni degli altri possiamo comprendere gli altri punti di vista. Dovrebbero comprendere l'efficacia del *drama* per comunicare le proprie idee agli altri e dovrebbero comprendere (dopo 5-6 anni di *drama*), apprezzare il *drama* degli altri, rendersi conto e essere critici verso il *drama* che trovano fuori della scuola.

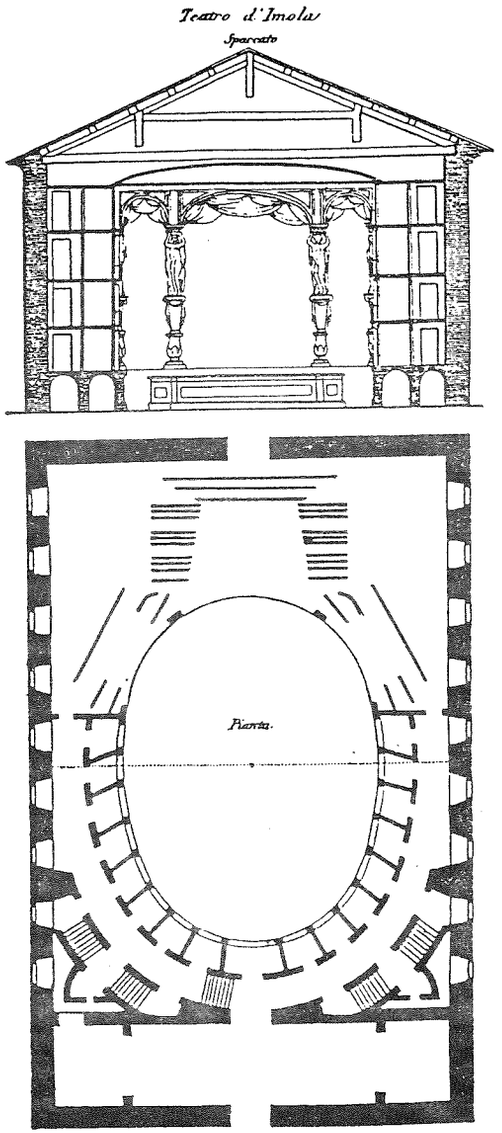
●

Seguendo il *Learning Through Drama* abbiamo cercato di definire e descrivere il *drama*, di metterne in evidenza valore e importanza nell'ambito dell'attività scolastica, prospettandone anche gli sviluppi a lungo termine.

In un prossimo articolo esamineremo i problemi che emergono dal contatto tra il *drama* e il sistema scolastico inglese.

Jane Marinoni





DOCUMENTI

Ancora sul teatro giacobino in Piemonte

Bibliografia

Abbiamo dedicato il numero 7 di Linea teatrale *al teatro giacobino in Piemonte, riunendo i primi risultati di una ricerca nelle biblioteche e negli archivi della regione condotta ad opera di un gruppo di studenti universitari. Lo spazio non ci ha consentito, nel numero precedente, di includere anche la bibliografia generale e sommaria che accompagna il lavoro. La diamo a conclusione di questo ottavo numero. Superfluo dire che tale bibliografia non dirà nulla di nuovo agli specialisti. Per contro ci auguriamo che essa serva ad accendere qualche curiosità ed interesse su un periodo ricco di fermenti, di cui alcuni ancora operanti oggi, e sul quale, soprattutto per quanto riguarda l'area piemontese, non si è ancora fatta piena luce.*

La bibliografia sul teatro nato e sviluppatosi nel cosiddetto "triennio giacobino" è purtroppo scarsa e priva di testi che delineino un panorama completo ed esauriente del periodo. In questo breve apparato bibliografico indichiamo alcune opere che, nella fase preliminare del nostro lavoro di ricerca, ci sono state particolarmente utili per una prima "ricognizione" del periodo preso in esame, sia per quanto riguarda gli avvenimenti storici e quindi le diverse interpretazioni del triennio rivoluzionario '96-'99, sia per quanto riguarda specificatamente la storia dello spettacolo e della cultura teatrale.

La seguente bibliografia è stata quindi divisa in due sezioni: la prima comprende testi di carattere storico riguardanti in particolare la situazione piemontese; la seconda testi sul teatro giacobino in Italia.

1. Studi storici sul giacobinismo italiano e in particolare piemontese

Per una conoscenza degli avvenimenti storici in ambito piemontese un primo punto di partenza è costituito dal testo di Nicomede BIANCHI, *Storia della monarchia piemontese dal 1733 al 1815*, Torino 1878. Dell'opera di questo storico, patriota e dal 1870 direttore dell'Archivio di Stato di Torino, segnaliamo in particolare il vol. 2°, cap. III, intitolato "Feste repubblicane, circoli patriottici e stampa periodica", interessante per la descrizione dettagliata di alcune feste patriottiche svoltesi a Torino e dintorni.

In questo testo, edito negli anni immediatamente successivi l'Unità d'Italia e scritto secondo un'ottica che guarda alla storia regionale come premessa alla nascita di una storia nazionale, non è ancora presente un tentativo di comprendere l'ideologia giacobina; il giudizio generale sulla stampa rivoluzionaria, sul livello di discussione all'interno dei circoli patriottici e sulla "frenesia" delle feste repubblicane è negativo e privo di apporti critici fecondi.

L'esperienza giacobina viene invece rivalutata nel testo di Cesare TIVARONI, *L'Italia sotto il dominio francese*, Torino 1889.

Fra gli studi più recenti si può consultare, per quanto riguarda il pensiero politico giacobino, Delio CANTIMORI, *Utopisti e riformatori italiani*, Firenze 1943.

Da segnalare l'articolo di Alessandro GALANTE GARRONE, *Primo giacobinismo piemontese*, in "Il Ponte", 1949, che, in opposizione alla storiografia sabauda, delinea gli elementi caratterizzanti l'esperienza giacobina piemontese dandone la seguente valutazione finale: essa ha avuto una fragilità

intrinseca perché incapace di farsi portatrice delle istanze popolari.

Per una comprensione maggiormente approfondita del triennio giacobino sempre in ambito piemontese, molto utili anche i seguenti saggi di Giorgio VACCARINO: *Crisi giacobina e cospirazione antifrancese nell'anno VII in Piemonte*, in "Occidente", Torino 1952; *I patrioti "anarchistes" e l'idea dell'unità italiana* (1796-1799), Torino 1955; *L'inchiesta del 1799 sui giacobini in Piemonte* in "Rivista storica italiana", anno LXXVII - fascic. 1. Sulla linea A. Galante Garrone anche Vaccarino individua un fattore di debolezza di questo movimento nell'incapacità di concretizzare i forti impulsi innovatori presenti al suo interno (i giacobini italiani hanno infatti come punto di riferimento la costituzione francese dal '93).

In particolare Vaccarino tende a distinguere, fra i patrioti, coloro che divennero fedeli sostenitori della politica del Direttorio dai giacobini democratici all'opposizione. Proprio in questi ultimi (di cui studia i contatti con gli esponenti dell'opposizione babuvista a Parigi) e nel loro spirito schiettamente repubblicano egli ravvisa il primo formarsi dell'idea nazionale, secondo un'interpretazione storiografica che, dell'esperienza giacobina, tende a sottolineare l'aspetto di anticipazione del Risorgimento.

I giacobini sono fra i primi a porsi il problema della "conquista delle masse", della propaganda politica, dell'"educazione" del popolo. Un primo tentativo di studiare il giacobonismo da questo punto di vista si trova in: MAIETTA-SESSA, *La costruzione del consenso nell'Italia giacobina*, Ed. D'Anna Firenze.

Infine per chi fosse particolarmente interessato al giornalismo politico che nasce in questo periodo, (su alcune testate, purtroppo non in ambito piemontese, viene discusso il problema dell'educazione pubblica rivoluzionaria e del teatro inteso come servizio pubblico), segnaliamo *I giornali giacobini*, a cura di Roberto DE FELICE, Milano 1965 e l'articolo di C. CAPRA, "Il giornalismo nell'età rivoluzionaria e napoleonico", contenuto in AA. VV., *La stampa italiana dal*

'500 all''800, a cura di V. Castronovo e N. Tranfaglia, Bari 1976.

2. Testi sul teatro giacobino in Italia

Gli studi sul teatro del triennio rivoluzionario hanno come punto di riferimento l'opera di Antonio PAGLICCI-BROZZI, *Sul teatro giacobino e antigiacobino in Italia*, Milano 1887. Questo testo è infatti fondamentale per l'importante sistemazione del materiale d'archivio (l'autore operava all'Archivio di Stato di Milano) e particolarmente ricco dal punto di vista documentario; l'ottica filosabauda impedisce invece al Paglicci di avere un atteggiamento critico fecondo. Infatti egli esplicita fin dalle prime pagine il suo pregiudizio di fondo nei confronti dei francesi, e soprattutto della Francia rivoluzionaria nella fase giacobina, allineandosi a una concezione storiografica che descrive quest'ultima come "feroce" e "terrorista" e il '93 come anno "nefasto" della Rivoluzione Francese.

I rari momenti di critica teatrale si risolvono così in stroncature ingenue; l'unico elemento positivo che egli intravvede nel teatro giacobino è l'abolizione degli evirati e dei musici. Consapevole della caratteristica particolarmente innovatrice di questo tipo di teatro, cioé quella di essere mezzo di propaganda politica, non può che considerarla come un elemento negativo, pericoloso strumento sfruttato abilmente dai francesi.

Altro testo coevo in cui troviamo un capitolo sul teatro giacobino è quello di Ernesto MASI, *Parrucche e sanculotti nel secolo XVIII*, Milano 1886.

L'interpretazione di Masi non si discosta molto dalla lettura antigiacobina di Paglicci: entrambi i testi studiano il fenomeno del teatro giacobino come un momento di grave e profonda crisi della letteratura italiana, asservita all'invasore e incapace di esprimere una cultura autonoma.

Per Masi il teatro del triennio rivoluzionario non ha alcuna originalità, è imitazione pedissequa di un teatro

che già in Francia ha dato frutti mediocri, a causa della "forma impostagli dalla tirannia repubblicana".

In epoca più vicina a noi, nei recenti e caldi anni '60 Federico Doglio e Vanda Monaco elaborano un'interpretazione più corretta dei materiali raccolti e sistemati da Paglicci-Brozzi; dando un'importanza maggiore all'aspetto comunicativo piuttosto che a quello letterario riescono a cogliere gli elementi positivi e maggiormente innovatori di questo tipo di teatro.

Infatti l'obiettivo che si prefigge F. DOGLIO in: *Il teatro pubblico in Italia* (dispense universitarie) Roma 1969 è quello di analizzare il carattere politico, sociale ed economico dell'avvenimento teatrale e la sua dipendenza dall'autorità, auspicando quindi una storia del teatro in chiave sociologica. In quest'ottica studiare le caratteristiche e lo sviluppo del teatro giacobino significa dedicarsi a un momento particolarmente ricco della storia teatrale.

E' il momento in cui nasce, secondo il Doglio, un modo nuovo, più diretto e immediato, di rapportarsi con il pubblico; ma soprattutto si assiste alla nascita dell'idea di un TEATRO NAZIONALE, premessa alla conseguente elaborazione dell'idea di *teatro pubblico*.

L'opera di Doglio traccia una storia di tale idea, fornendo un breve panorama dei protagonisti della riforma che portò legislatori ed autori a formulare programmi per la costituzione di un teatro nazionale e a scrivere opere patriottiche.

Di F. Doglio citiamo ancora *Il teatro patriottico nel Risorgimento*, Bologna 1960. E' un'antologia che comprende tre testi teatrali fra cui *La Giulia* di Melchiorre Gioia, tragedia giacobina del 1800, mai rappresentata per la ormai mutata situazione politica. Nell'introduzione il Doglio afferma che l'origine del teatro patriottico può essere rinvenuta nei primi spettacoli e testi del teatro giacobino.

Lo studio di Vanda MONACO, *La Repubblica del teatro*, Firenze 1968, prende in esame tre momenti particolari della storia teatrale: il teatro giacobino, la Compagnia Reale Sarda, il persongaggio di Gustavo Modena.

L'autrice delinea il giacobinismo nostrano come movimento di importazione napoleonica, fenomeno quindi non rivoluzionario, ma riformista, che mancò della partecipazione popolare. V. Monaco indica la "Società del teatro patriottico" di Milano come il maggior centro rivoluzionario del teatro giacobino italiano, soffermandosi poi sul personaggio Salfi, direttore del *Termometro politico* e sostenitore del teatro educativo repubblicano.

Il testo di Cesare DE MICHELIS, *Il teatro patriottico*, Venezia 1966 è uno studio limitato invece all'ambito veneziano, in cui l'autore si sofferma sulla figura del Sografi e dà una cronologia degli spettacoli rappresentati al Teatro Civico di Venezia nell'anno 1797. Seguono i testi di tre commedie fra cui *Il matrimonio democratico* del Sografi.

Infine alcune notizie sulle feste e spettacoli repubblicani si possono trovare nel catalogo della mostra "Cultura figurativa e architettonica negli Stati del Re di Sardegna - 1773-1861", Torino, Maggio-Luglio 1980 (a cura di Enrico Castelnuovo e Marco Rosci) si veda soprattutto la sezione "Feste e spettacoli", vol. II, pag. 787.

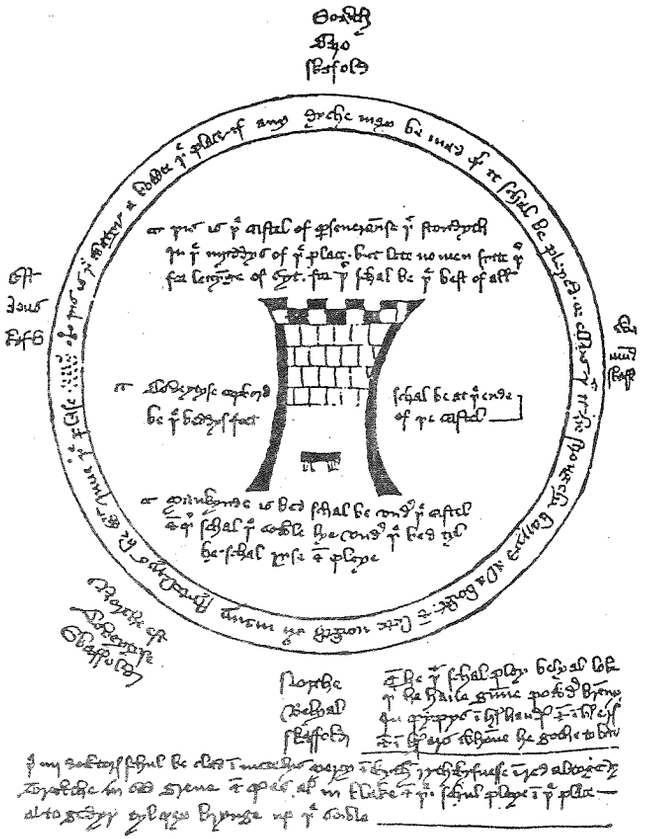
Per quanto riguarda la storia dello spettacolo e della cultura teatrale sviluppatasi in Francia nel periodo rivoluzionario (punto di riferimento ed elemento di confronto indispensabile per una ricerca sul teatro giacobino italiano), segnaliamo due testi interessanti in quanto considerano il fenomeno dal punto di vista appunto italiano:
Guido MAZZONI, *Il teatro della Rivoluzione*, Bologna 1894;
Fernando MASTROPASQUA, *Le feste della Rivoluzione francese*, Milano 1976.

Per chi fosse interessato a notizie sulle sale teatrali in cui venivano rappresentati a Torino gli spettacoli in questo periodo si consiglia la consultazione del testo di Luciano TAMBURINI, *I teatri di Torino*, Ed. Dell'Albero 1966.

Citiamo infine due testi che si soffermano sui problemi della legislazione teatrale, aspetto fondamentale per comprendere un periodo che vede il formarsi di una nuova concezione del teatro, che deve essere pubblico, nazionale, in

cui intervengono i poteri statali:
V. RIVALTA, *Storia e sistema del diritto dei teatri*, Bologna 1886;
AZZARONI, *Del teatro e dintorni. Una storia della legislazione delle strutture teatrali d'Italia.*

Eliana Rossi
Federico Notario
Maura Sesia



Associato all'Unione
Stampa Periodica Italiana

Registrazione presso il Tribunale di Torino del 28 agosto 1984 al numero 3431, direzione, redazione, amministrazione e pubblicità Via Avogadro n.4 - 10121 TORINO tel. 011-530614. Distribuzione: Editrice Mille via Bertola n.17 - 10121 TORINO tel. 551528. Stampa tipografia Caffaro-Rore Via Riberi n.2 TORINO. Copertina Litografia Valdocco Via Bognanco 5 TORINO.

Una copia Lire 5.000; abbonamento a 6 numeri Lire 25.000, estero 35.000 da versare su c.c.p. n. 26997106 intestato a Mille via Bertola n.17 - 10121 TORINO.

E' vietato qualsiasi tipo di riproduzione senza autorizzazione scritta della redazione; la responsabilità di quanto pubblicato negli articoli è lasciata ai singoli autori; manoscritti e fotografie non richiesti dalla redazione non si restituiscono.

CROFT

Fine Tawny
PORTO

VINO LIQUOROSO PRODOTTO E IMBOTTIGLIATO
DA CROFT & CA., LDA. - VILA NOVA DE GAIA
PRODUCE OF PORTUGAL
IMPORTATO DA
BARONE AMERIGO SAGNA & FIGLI S. p. A. - TORINO

Importato da: BARONE AMERIGO SAGNA e Figli S.P.A.
Distribuito da: COMPAGNIA ITALIANA DEI MAESTRI DEL VINO S.P.A.