

DIDATTICA PROCESS DRAMA: PRINCIPI DI BASE, ESTETICA E COINVOLGIMENTO

*Erika Piazzoli*¹

1. INTRODUZIONE

In questo articolo presento i risultati iniziali della mia ricerca di dottorato sull'estetica della pedagogia teatrale *process drama* per l'insegnamento dell'italiano L2/LS. In particolare, illustro i risultati iniziali di uno, fra i tre casi di studio della ricerca, svolto presso l'Università degli Studi di Milano nel giugno 2010. Il caso presentato consiste in un laboratorio *process drama* della durata di 15 ore con un gruppo di sedici sinofoni iscritti al secondo anno del progetto Marco Polo. La ricerca ha come scopo quello di esplorare la sinergia fra *process drama* e consapevolezza interculturale nell'ambito dell'Italiano L2. In particolare, il laboratorio proposto aveva la finalità di introdurre il campo semantico della lingua dei quotidiani (Bonomi, 2003). Prima di avventurarmi nella metodologia della ricerca e nella presentazione dei dati iniziali credo sia necessario illustrare i principi di base della didattica *process drama*.

1.1. La didattica teatrale process drama

Il *process drama* si può definire come una forma drammatica utilizzata a scopo didattico. A differenza di altre forme teatrali, il *process drama* non segue un copione, né mira alla realizzazione di uno spettacolo teatrale. Al contrario, parte da un canovaccio, o pre-testo, per esplorare un percorso drammatico che nasce dalla collaborazione dell'insegnante e dei partecipanti. In questo senso, sia l'insegnante che i partecipanti si alternano nella funzione di autori, registi e attori. Questa collaborazione, caratteristica del *process drama*, elimina la tradizionale gerarchia insegnante-apprendente, instaurando una sinergia creativa utile al processo di acquisizione/apprendimento. Il laboratorio *process drama* parte sempre da un obiettivo didattico, che guida l'insegnante nella scelta del pre-testo, dei ruoli proposti e del percorso narrativo co-creato con gli apprendenti.

Il percorso teatrale creato dal gruppo non prevede la presenza di un pubblico esterno; questo libera il partecipante dal peso di doversi esporre, di dovere memorizzare battute e movimenti e di essere giudicato. Al contrario, i partecipanti fungono sia da attori che da pubblico interno; spesso si ritrovano ad interpretare un "ruolo collettivo", dove il gruppo si

¹ Formatrice *process drama* e docente di Italiano LS presso la Griffith University, Brisbane (Australia).

esprime simultaneamente. Questa dimensione protegge l'apprendente e, allo stesso tempo, libera il suo potenziale espressivo, spostandone il focus dal recitare *per* un pubblico all'esplorazione *con* il gruppo.

Nel laboratorio *process drama* L2/LS, questa esplorazione è soprattutto interculturale; è ciò che si crea dall'alternarsi di riflessione e improvvisazione. Il *process drama* si basa appunto sull'improvvisazione teatrale, intesa come produzione orale e scrittura creativa, sempre collegati al pre-testo da un filo conduttore narrativo. Queste attività sono strutturate all'interno di un'unità didattica che prevede una fase iniziale, una fase esperienziale e una fase riflessiva. Il pre-testo non è altro che un *input* visivo, cinestetico o uditivo, da cui si snoda il filo conduttore: una fotografia, un dipinto, un articolo di giornale, un cortometraggio, un oggetto o altro. A partire dal pre-testo, si propongono una serie di "episodi" collegati fra loro tramite salti spazio-temporali all'interno della narrazione. Ciascun episodio utilizza una o più strategie proprie della didattica *process drama*; l'ultima dispensa ne conta più di ottanta. Fra queste, la strategia portante è senz'altro "l'insegnante in gioco" per la quale l'insegnante assume un ruolo (collegato al pre-testo) e coinvolge i partecipanti direttamente nella storia. L'insegnante si mette quindi in gioco, spezzando le dinamiche di classe preesistenti e instaurandone di nuove, con lo scopo di coinvolgere l'apprendente e di risvegliare la sua curiosità comunicativa. Questo percorso favorisce il processo di acquisizione (tramite l'improvvisazione) e di apprendimento (tramite la riflessione linguistica). Questa fase riprende il modello dell'apprendimento esperienziale di Koln (1984), che costituisce le basi per le teorie dell'apprendimento dell'adulto.

Il *process drama* viene definito sia come pedagogia sia come forma drammatica; si ispira alla pedagogia di Freire (1970), che riconosce e fa tesoro dell'individualità di ciascun apprendente. L'approccio ha anche subito l'influenza del Teatro degli Oppressi (Boal, 1995) e in particolare del *Forum Theatre*, con il quale condivide alcune strategie basilari. A differenza di quest'ultimo, però, il *process drama* non mira alla risoluzione di conflitti, né alla terapia; in questo si differenzia sostanzialmente dallo psicodramma di Moreno e dalla Psicodrammaturgia Linguistica (Dufeu, 1998). Allo stesso modo, seppur basandosi sui principi dell'improvvisazione, il *process drama* non propone mai esercizi o giochi sconnessi fra loro a scopo ricreativo, o competitivo: al contrario, persegue un obiettivo didattico ben definito, che viene esplorato attraverso un percorso estetico-sensoriale.

1.2. Storia e principi di base

Le origini del *process drama* risalgono al secolo scorso, in Inghilterra, quando, a seguito del metodo freiriano e della corrente umanistico-affettiva, le tecniche teatrali sono utilizzate non solo per la formazione attoriale, ma anche come veicolo per sviluppare creatività e crescita personale.

Negli anni '60, gli inglesi Slade (1955) e Way (1967) propongono tecniche teatrali nelle scuole primarie rivolte allo sviluppo della creatività del bambino, per stimolare il suo potenziale individuale. Il contributo di Slade e Way viene riconosciuto come fondamentale nell'ispirare una scuola di pensiero che, tre decenni più tardi, verrà definita '*process drama*'.

Da allora, la forma si è molto evoluta, allontanandosi dalle tecniche di improvvisazione sconnesse fra loro, favorendo la creazione di episodi per l'esplorazione di un senso drammatico compiuto.

Negli anni '70, sempre in ambito anglosassone, si forma la scuola di pensiero dell'*educational drama*; vi si riconoscono all'interno i formatori teatrali improntati non verso la recitazione estetico-attoriale, ma verso l'utilizzo di strategie teatrali a scopo didattico/formativo. Esponente principale del *drama in education* è l'inglese Heathcote (1984), che adotta questi principi e li utilizza per insegnare storia, geografia e inglese L1 nelle scuole primarie e secondarie. Heathcote si accorge che, tramite l'*educational drama*, si riesce a trasmettere molto di più che con una lezione frontale. Heathcote si concentra su scuole di livello socio-economico basso, lavorando con alunni 'a rischio' e portandoli ad appassionarsi alla storia e alla letteratura in maniera sorprendente. La sua pedagogia è altamente innovativa² e attira l'attenzione di educatori da tutta l'Inghilterra: crea infatti la colonna portante della didattica *process drama*, l'insegnante in gioco. Come accennato sopra, l'insegnante in gioco è una strategia pedagogica che permette all'insegnante di immergersi nella storia, assumendosi dei rischi quanto gli altri partecipanti e ridimensionando le gerarchie di potere preesistenti nell'ambito scolastico. Heathcote chiede ai suoi studenti che aspetto vogliono esplorare di un dato argomento storico, per poi creare in tempo reale un'esperienza drammatica e didattica.

Più avanti, insieme a Bolton, regista e teorico dell'*educational drama*, Heathcote crea la seconda strategia portante: il "mantello dell'esperto" (1994), per la quale i partecipanti, all'interno di una storia, ricoprono il ruolo di 'esperti' in un certo campo, dettato dal contesto della storia. La strategia del mantello dell'esperto (così come il *process drama* in generale) si basa sulla teoria costruttivista di Vigotskij (1978) ed in particolare sul concetto di Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP), secondo il quale con l'aiuto degli altri, l'apprendimento del bambino si può spingere un poco oltre la soglia delle sue competenze effettive, raggiungendo un livello di competenza che ancora non possiede. Le teorie di Vigotskij sono alla base della filosofia del *process drama*, una pedagogia psicodinamica che opera sia sul piano cognitivo che sul piano affettivo del discente, stimolando entrambi gli emisferi cerebrali (Arnold, 1994). Come è noto, questa sinergia vigotskijana è anche alla base dei principi di acquisizione/apprendimento delle lingue straniere.

Allo stesso modo, il *process drama* si appoggia sulle teorie di Bruner (1976), che pongono l'attività ludica come centrale per la crescita e lo sviluppo del bambino. Bruner definisce il gioco come un processo, un'esternare la vita interiore per sperimentare o elaborare potenziali situazioni in divenire. Il *process drama* fa tesoro di questi principi, applicandoli non solo allo sviluppo del bambino, ma anche allo sviluppo dell'apprendente adulto. Bolton li teorizza in *Towards a theory of drama in education* (1979), un saggio psico-pedagogico che esplora i benefici dell'attività ludica e della drammatizzazione per lo sviluppo dell'individuo.

Negli anni '90, la regista irlandese O'Neill trasforma le strategie di Heathcote in una vera e propria forma drammatica (1995). O'Neill interrompe una carriera da regista teatrale per insegnare nelle scuole primarie; lungi dall'abbandonare il suo background artistico, O'Neill

² Nel giugno 2011 Dorothy Heathcote è stata nominata membro dell'Ordine dell'Impero Britannico (MBE) quale riconoscimento per il servizio reso alla pedagogia teatrale.

lo trasmuta nell'esperienza didattica, creando appunto la forma odierna del *process drama*. L'utilizzo del termine "*process*" non è casuale: il termine evoca, infatti, l'idea di un processo in divenire, della creazione di un *percorso* insieme agli apprendenti. O'Neill (1995) lo definisce come un approccio esperienziale, dove l'insegnante-artista guida i partecipanti nella creazione di un percorso drammatico.

Da O'Neill in poi, il *process drama* diventa una forma a sé stante, riconosciuta e utilizzata in Inghilterra, Stati Uniti, Canada, Australia e Nuova Zelanda per l'insegnamento di educazione artistica, storia, geografia, scienze e inglese L1. L'approccio ha generato diversi metodi che si sono sviluppati in diversi paesi del mondo³. Nell'ambito universitario australiano, nel quale opero, il percorso di formatore/formatrice *process drama* prevede una laurea in Pedagogia e Arte Drammatica; si richiede, infatti, sia una sensibilità artistica verso l'estetica teatrale, che una sensibilità pedagogica verso i processi di acquisizione e apprendimento. Il sapersi giostrare fra queste due funzioni è un'operazione delicata, che crea le basi dell'estetica del *process drama*.

1.3. *L'estetica del process drama*

Il concetto di estetica è molto ampio; si potrebbe affrontare dal punto di vista filosofico, dal quale ha origine, a quello teologico, antropologico o attoriale. Nell'ambito di questa discussione mi riferisco all'estetica pedagogica, intesa come esperienza artistica e sensoriale per l'apprendimento, partendo dal concetto di "arte come esperienza" di Dewey (1934) e dalla definizione di Abbs sull'educazione estetica nel campo della pedagogia (1987, 1989, 1994).

Definire l'estetica del *process drama* significa riconoscere che questa è, in primis, una forma artistica. Stolniz (1960) definisce il concetto di 'forma artistica' come "l'organizzazione e l'inter-relazione degli elementi propri del medium artistico" (1960: 27). L'estetica del *process drama* si basa, appunto, sugli elementi drammatici primari e la loro organizzazione all'interno di un percorso drammatico. Dalla mimesi aristotelica in poi, gli elementi drammatici sono stati riconosciuti attraverso i secoli e le correnti artistiche. Aristotele li descrive come unità di tempo, di luogo e d'azione, definite da Pavis "le leggi della composizione drammatica" (1998: 15). Bolton (1979) menziona anche il contrasto, la simbolizzazione, il focus e la tensione drammatica. A questi elementi, Haseman e O'Toole (1986) aggiungono il ruolo, il contesto, il linguaggio, lo spazio, il tempo, il movimento e il clima drammatico. L'organizzazione di questi elementi crea il "senso drammatico", un'esperienza attraverso la quale esplorare l'obiettivo didattico nel *process drama*. Nel saggio *he process of drama* O'Toole dedica un capitolo a ciascun elemento, definendo il *process drama* come "la negoziazione degli elementi drammatici" (1992: 2). Ciascun elemento contribuisce in maniera unica alla creazione del significato, o senso drammatico. Il formatore *process drama* ne è cosciente; deve assicurarsi, infatti, che l'equilibrio fra questi sia ben calibrato, per suscitare il coinvolgimento estetico-sensoriale degli apprendenti. L'estetica del *process drama* si basa appunto sull'arte del

³ Si veda, ad esempio, il metodo utilizzato in Nuova Zelanda da Aitken e in Inghilterra da Abbot: www.mantleoftheexpert.com

giostare questi elementi in tempo reale, interpretando le reazioni del gruppo e incorporandole nel percorso drammatico.

Il saper operare in tempo reale in questa dimensione è un concetto essenziale, definito ‘*reflection in action*’, “riflessione nell’azione”. O’Mara (2006) identifica questa abilità come fondamentale nel bagaglio artistico dell’insegnante *process drama*. Un’altra abilità necessaria, e strettamente collegata a questa, ha a che fare con “l’arte di porre domande” (Morgan & Saxton, 1987). A seconda del tipo di domanda, che nel *process drama* è sempre di tipologia aperta, esplorativa e figurativa, l’insegnante si trova a stimolare l’immaginazione dell’apprendente. L’arte del fare domande, già riconosciuta dalla maieutica socratica, assume nell’estetica pedagogica del *process drama* un ruolo centrale; una domanda posta nel modo giusto, al momento giusto, può incoraggiare l’aumento della messa a fuoco teatrale o della tensione, uno degli elementi drammatici più importanti.

La tensione drammatica è la forza che mette in moto l’azione teatrale. Senza di essa il laboratorio sarà spento, privo di significato. Come vedremo, è proprio la tensione drammatica, in tutte le sue sfaccettature, l’elemento cruciale per la motivazione comunicativa nella L2/LS. Esistono vari tipi di tensione drammatica:

- la tensione *inter-personale*, che si crea tra due o più personaggi con motivazioni contrastanti (contrasto fra testo e sottotesto);
- la tensione da *mistero*, che si sviluppa accennando, ma non rivelando completamente, un aspetto cruciale;
- la tensione da *dilemma*, che si viene a creare ponendo il partecipante davanti ad una scelta difficile;
- la tensione da *sorpresa*, che si crea sorprendendo il partecipante con l’introduzione di un elemento inaspettato;
- la tensione del *compito*, rendendo difficile la conquista di un’impresa;
- infine la tensione drammatica più ricca di potenziale educativo, la *metaxis*, ovvero la tensione che si crea nel paradosso fra il ruolo che si interpreta e la propria identità.

Bundy (2003) suggerisce che, proprio nella tensione da *metaxis*, troviamo il coinvolgimento estetico-sensoriale più elevato; O’Toole aggiunge che il vero processo di apprendimento avviene proprio quando si sperimenta e si riflette su un’esperienza di *metaxis*. La peculiarità del *process drama*, infatti, è il continuo alternarsi di momenti in cui si interpreta un ruolo (azione) e momenti in cui si riflette sul ruolo stesso (riflessione). Molto spesso i partecipanti saranno posti davanti a un dilemma, perchè parte dell’intreccio narrativo; dovranno interpretare vari ruoli, potenzialmente in conflitto fra loro, per contemplare vari aspetti di una situazione. Lo scopo è quindi di andare a scavare, a esplorare il comportamento umano, giocando sulla dualità Brecht/Stanslavski fra ‘distacco’ ed ‘empatia’. Bullough definisce lo spazio fra queste due polarità come “distanza estetica” (1957:95). Calibrando gli elementi drammatici, l’insegnante-artista può manipolare questa distanza estetica per suscitare ora distacco, ora empatia. Questo alternarsi, e le sensazioni che ne derivano, rispecchia l’estetica del *process drama*.

Kao e O'Neill evidenziano la compatibilità con l'approccio comunicativo; a questo proposito, le autrici definiscono il *process drama* "un approccio liberatorio" (1998: 17). Una delle differenze che evidenziano fra *process drama* e altre metodologie teatrali è l'uso della tensione, che nelle metodologie di "comunicazione controllata" è mirata all'accuratezza della forma. Al contrario, nel *process drama* la tensione scaturisce dall'azione drammatica e arricchisce il processo.

Il primo studio empirico sul *process drama* per le lingue straniere risale al 1992-1993; viene effettuato all'università *Chen Kung* di Taipei. In questo primo studio pilota, Kao e O'Neill utilizzano il *process drama* con 33 apprendenti di inglese LS di livello medio-basso, per la durata di 14 settimane. Notano che, utilizzando il *process drama*, la competenza comunicativa degli apprendenti aumenta considerevolmente (1998: 76); dimostrano che, utilizzando l'insegnante in gioco, il ruolo collettivo e altre strategie *process drama*, si riconduce l'interazione del laboratorio alla vita reale, ricreando un contesto autentico per la comunicazione. Le autrici prendono come riferimento il modello di interazione di classe di Van Lier (1984), il quale analizza il *turn-taking* degli apprendenti nella classe di lingue, per ricavarne il livello di coinvolgimento linguistico. Kao e O'Neill deducono che, tramite il *process drama*, il *turn-taking* degli apprendenti nella classe di lingua è molto elevato, rispecchiando una situazione comunicativa reale, più che scolastica (1998: 77).

Araki Metcalfe riprende questa linea di ricerca, utilizzando lo stesso approccio per l'insegnamento del giapponese LS e L2 (2001; 2007) e arrivando a simili risultati. Lavorando con tre gruppi di principianti per 12 settimane, Metcalfe scopre che il *process drama* li aiuta a produrre una lingua bersaglio più spontanea, aumentando sicurezza e motivazione comunicativa. Tramite diversi cicli di ricerca-azione, Metcalfe constata che il *process drama* produce risultati promettenti per l'insegnamento delle lingue straniere, coinvolgendo gli apprendenti in una lingua più autentica. Allo stesso modo, la formatrice di lingua e teatro Marschke (2004) utilizza il *process drama* per insegnare francese LS con due gruppi di studenti a livello intermedio in una scuola secondaria; ottiene risultati positivi, trovando che l'elemento portante per motivare la comunicazione è la tensione drammatica. Marschke sviluppa un'unità didattica per insegnare il francese LS adattando un *process drama* di O'Neill e introduce un momento di riflessione linguistica tra i vari episodi.

Stinson e Freebody conducono uno studio sul *process drama*, utilizzandolo a Singapore in con quattro istituti terziari multilingua (2006); anche i loro soggetti dimostrano maggiore competenza comunicativa nella lingua straniera. Inoltre, tramite l'enfasi sul processo di co-creazione, si osservano migliori relazioni raziali all'interno delle classi multilingue studiate (Stinson, 2008: 196). In particolare, Stinson nota che nell'assumere un ruolo diverso dal proprio, gli apprendenti riescono ad esprimersi con più coraggio, senza sentirsi giudicati. Allo stesso modo, un mio studio di 6 cicli di ricerca-azione con un gruppo di universitari di livello avanzato, suggerisce che il *process drama* può ridurre il filtro affettivo dell'apprendente di italiano LS, contribuendo alla riduzione dell'ansia da prestazione linguistica (*language anxiety*) in soggetti particolarmente a rischio, tramite la creazione di ruoli e tensione drammatica (Piazzoli, 2008).

Gli studi sul *process drama* L2/LS effettuati nell'ultimo decennio (Winston, 2011) hanno generato un livello di interesse nel campo della ricerca inter-disciplinare della pedagogia

estetica; negli ultimi anni si è quindi riscontrato un aumento di progetti di ricerca diretti alla formazione docenti, con affiancamento di insegnanti LS e formatori teatrali. L'ultimo studio con un gruppo di 8 docenti di inglese LS ha rivelato che, anche dopo un percorso formativo della durata di un anno scolastico, i docenti non si sentivano pronti ad usare il *process drama* senza l'affiancamento del formatore. Tendevano, infatti, a facilitare il laboratorio troppo rigidamente, senza la sensibilità necessaria per gestire un percorso teatrale (Stinson, 2009). Questa reazione può essere attribuita a vari fattori: pregiudizi nei confronti degli approcci teatrali, il non voler assumere dei rischi e un orientamento verso metodologie più tradizionali. Ciò nonostante, questi risultati suggeriscono una carenza di strategie efficaci per la formazione di docenti *process drama* L2/LS, imperativo alla base del presente studio di ricerca.

2.2. Programmare un *process drama* L2/LS

Esistono varie dispense con unità didattiche *process drama* già formulate e pronte da utilizzare in classe. Queste però sono scritte in inglese e sono state programmate pensando ad un gruppo di apprendenti madrelingua. Per quel che riguarda il laboratorio *process drama* nell'L2, l'insegnante si trova davanti ad una scelta: adattare unità pre-esistenti, o crearne di sue. È evidente che, in qualsiasi modo, conoscere la struttura didattica risulta indispensabile per la programmazione. Nel caso in cui l'insegnante-autore scriva un *process drama* originale, dovrà essenzialmente creare una sceneggiatura o testo teatrale, le cui didascalie siano istruzioni dirette all'insegnante-regista per gestire il gruppo nello spazio. Questa sorta di sceneggiatura sarà priva di dialoghi (che vengono creati insieme agli apprendenti) e conterrà l'intreccio narrativo, i protagonisti e le strategie selezionate. Il *process drama* dispone di circa ottanta strategie; un laboratorio di 3 ore ne utilizzerà una decina. L'insegnante può proporle per descrivere, creare, esplorare, analizzare, rivivere o modificare un aspetto della storia. Queste strategie sono scandite in un succedersi di episodi, che costituiscono le unità narrative/artistiche dell'intreccio. La risoluzione della trama non è inclusa; questa, infatti, sarà creata dagli apprendenti.

L'*input* iniziale, detto 'pre-testo', alimenta la fase di motivazione e globalità e rimane il filo conduttore di tutto il percorso drammatico. In quanto tale, la scelta del pre-testo assume un ruolo portante: deve contenere tensione, suscitare una curiosità tale da poter sostenere il peso di un'esplorazione drammatica ed interculturale (Piazzoli 2010). Per identificare se si è scelto un buon pre-testo, ci si può chiedere se ispira delle domande aperte; infatti, il primo compito degli apprendenti sarà proprio osservare o leggere il pre-testo e formulare delle domande ad esso ispirate. Questo aiuta a creare le premesse drammatiche ed è utile per sviluppare la competenza interrogativa, fondamentale nell'apprendimento delle lingue straniere.

Dopo la presentazione del pre-testo, sempre all'interno della fase iniziale, l'insegnante dovrà guidare gli apprendenti nella creazione dei loro ruoli ed introdurre il filo narrativo della storia. La situazione del pre-testo, ed i ruoli che ne emergono, non sono per niente

casuali: l'insegnante-autore li avrà previsti tenendo conto della realtà degli apprendenti, andando a stimolare quindi un potenziale di tensione da metaxis.

La fase seguente è detta 'esperienziale' e, come il nome stesso suggerisce, offre ricche possibilità per sperimentare la lingua in contesto. Una volta creati e presentati i ruoli, l'insegnante si cala nella parte (insegnante in gioco) per condurre i partecipanti attraverso il mondo immaginario della storia. Questo viene fatto seguendo le didascalie della sceneggiatura, che conterranno le varie strategie drammatiche, ma allo stesso tempo seguendo le idee e i suggerimenti degli apprendenti, co-creatori della storia, improvvisando in tempo reale. Applicando questa struttura al laboratorio L2/LS, diventa indispensabile includere dei momenti di riflessione linguistica fra i vari episodi. In questo modo, alla fine di ciascun episodio, l'insegnante *process drama* L2 potrà ricapitolare, con l'aiuto dei partecipanti, l'evolversi della storia.

La fase riflessiva conclude il laboratorio e contiene tre momenti distinti. Il primo è una riflessione sul percorso drammatico: è caratterizzato da varie strategie *process drama* utilizzate per riflettere sul proprio ruolo e sulle conseguenze delle azioni drammatiche. Questo momento viene seguito da una discussione di gruppo, che riprende i momenti principali e li considera dal punto di vista interculturale. La fase riflessiva si chiude con una ricapitolazione linguistica, dove le strutture emerse a livello induttivo sono riprese e analizzate. In questa fase si ricorderanno le interazioni vissute nella fase esperienziale, elicitando il lessico e le strutture verbali e riproponendole di conseguenza.

2.3. *Il coinvolgimento nel process drama L2/LS*

Nel laboratorio *process drama*, il fine ultimo è coinvolgere il discente per stimolare l'apprendimento della lingua straniera. Il concetto di "coinvolgimento" non è affatto riducibile ad una singola definizione: è tanto intenso, quanto sfaccettato. Esistono infatti diversi tipi di coinvolgimento da prendere in considerazione: linguistico, comunicativo, interculturale, affettivo, drammatico ed estetico-sensoriale. In primis, è giusto definire il coinvolgimento in ambito pedagogico, come l'interesse verso il processo di apprendimento. Riprendendo Saussure, Kress (2009) definisce il *learning engagement* come il coinvolgimento semiotico e concettuale dell'apprendente, lo sforzo di dare significato a un determinato aspetto della propria realtà, tramite il quale le risorse concettuali dell'apprendente aumentano (2009: 19).

Nell'ambito della glottodidattica, un tipo di coinvolgimento fondamentale è quello che Van Lier definisce il "coinvolgimento linguistico" (1996). Van Lier sostiene che questo tipo di coinvolgimento si manifesta nell'apprendente quando il suo sistema *interno* di interlingua interagisce con l'ambiente *esterno* (2000). In questo senso, per Van Lier il coinvolgimento linguistico si sviluppa non tanto durante una lezione, ma fra una lezione e l'altra. Per Van Lier il coinvolgimento linguistico non è altro che il grado di ricettività dell'apprendente, intesa come lo stato mentale, permanente o temporaneo, di apertura all'esperienza di esprimersi in una lingua straniera (1996: 48). Van Lier propone un continuum per definire il coinvolgimento linguistico, che va dal "non essere consapevole dell'L2" all'essere "vigilante

all'L2". Definisce il concetto di vigilanza come "uno stato di consapevolezza aumentata" durante il quale il discente è pronto a rispondere a stimoli in parte prevedibili, in parte imprevisti (1996: 52). Van Lier (1998) nota anche un nesso fra coinvolgimento, identità personale e vocalità. Più recentemente, Van Lier si concentra sul concetto di "autonomia" nell'apprendente, ovvero la capacità socioculturale d'interagire all'interno di un gruppo sociale (2007: 12). Svalberg (2009) definisce il concetto di coinvolgimento linguistico utilizzando tre parametri: ne riconosce una dimensione cognitiva, affettiva e sociale. Inquadra il coinvolgimento sia come uno stato mentale, che come un processo, il cui obiettivo è la consapevolezza linguistica.

Un altro tipo di coinvolgimento presente nel laboratorio *process drama* L2/LS è il *task engagement*, ovvero il coinvolgimento nel *problem-solving* per risolvere un compito assegnato dall'insegnante all'interno del laboratorio. Questo tipo di coinvolgimento considera l'apprendimento di una lingua straniera come un processo socioculturale; si basa sul dialogismo di Bakhtin (1981) e il valore del coinvolgersi nel dialogo costruttivamente. Platt e Brooks (2002) lo definiscono come la trasformazione che avviene nel momento in cui si dialoga per cercare di risolvere un compito. Sentori di questo tipo di coinvolgimento si riscontrano a livello verbale (maggiore scorrevolezza, uso della lingua bersaglio) e paraverbale (linguaggio del corpo accentuato, qualità vocale più marcata, postura eretta). Il *task engagement* si crea nella trasformazione da una fase iniziale di frustrazione, quando l'apprendente non riesce a inquadrare la soluzione, al momento della scoperta, dopo il quale la motivazione a risolvere il problema viene accentuata. In uno studio con un gruppo di apprendenti di spagnolo LS, i ricercatori notano, tramite un'analisi micro-testuale, un vero e proprio cambiamento di atteggiamento verso il compito stesso, individuando quello che definiscono "una svolta verso il coinvolgimento, una trasformazione attitudinale". Questo tipo di coinvolgimento non implica l'uso esclusivo dell'L2, ma riconosce che l'apprendente può essere coinvolto nell'attività anche esprimendosi in un misto di L1/L2. Nel disegno della ricerca sul coinvolgimento di questo progetto, ho sintetizzato le nozioni di coinvolgimento linguistico e *task engagement* nell'espressione "coinvolgimento comunicativo".

Una tipologia di coinvolgimento essenziale nel laboratorio *process drama* L2/LS è il coinvolgimento *interculturale*, inteso come il rendersi conto che l'esperienza della propria realtà è sempre filtrata dal nostro bagaglio culturale nell'incontro con 'l'altro'. Questo atteggiamento di meta-riflessione può essere stimolato tramite particolari strategie nel laboratorio *process drama* (Fleming, 2003). Il coinvolgimento interculturale presuppone che, nella classe di L2, l'insegnante offra la possibilità di riflettere su questa mediazione, operando sia nella dimensione della cultura nativa dei partecipanti, che della cultura bersaglio, confrontandosi all'interno del gruppo. Come abbiamo visto, il *process drama* si basa infatti sul continuo calarsi in un ruolo, vivere un'esperienza, per poi uscirne ed osservarla dall'esterno; l'abilità di "entrare ed uscire dal ruolo" è uno degli aspetti portanti dell'approccio, che ne caratterizza l'estetica pedagogica. Questa offre ricchissimi spunti per nutrire il coinvolgimento interculturale, inteso come un passaggio dall'etnocentrismo, al de-centramento dei valori per accentuare la propria consapevolezza interculturale.

Altro tipo di coinvolgimento portante è il *coinvolgimento affettivo*. Questo tipo di coinvolgimento mette in gioco sia il piano cognitivo che il piano emotivo dell'apprendente. La natura del coinvolgimento affettivo nel *process drama* parte spesso da una reazione emotiva, che l'insegnante-autore può orchestrate nella costruzione della storia, pari allo sceneggiatore che carica di tensione drammatica le vicissitudini dei protagonisti di un dramma; oltre a questa, l'insegnante-regista può suscitare coinvolgimento affettivo tramite una serie di accorgimenti estetico-sensoriali. Dewey (1973) discute il potenziale del coinvolgimento emotivo per l'apprendimento, spiegando che nel provare emozioni, l'apprendente ha la possibilità di creare nuovi significati. La reazione emotiva susciterà nel partecipante una sensazione, che in alcuni casi porterà all'associazione di un ricordo e quindi di un'emozione. Tramite la riflessione si potrà collegare l'esperienza vissuta con ciò che si è appreso.

Altra tipologia di coinvolgimento fondamentale è il *coinvolgimento drammatico*. Fra tutti, questo è il coinvolgimento più discusso nella tradizione del *process drama*. Presuppone una partecipazione attiva all'interno del gruppo, nella co-creazione della storia, per la ricerca di un senso drammatico individuale. Morgan e Saxton (1987) propongono cinque fasi complementari per osservare il coinvolgimento drammatico dell'apprendente, dalla fase di interesse, all'interpretazione del senso drammatico. Dunn (2010) lo definisce come la consapevolezza simultanea sia del proprio ruolo, che della propria identità. Nota che il coinvolgimento nel *process drama* non è mai costante, ma fluttua da episodio a episodio; per essere contemplato è necessario riferirsi a un momento specifico. Gallagher (2005) lo inquadra in chiave sociale, notando che il coinvolgimento di un partecipante viene spesso influenzato dagli altri, creando la "sociologia dell'estetica del *process drama*".

Ultima tipologia di coinvolgimento è l'estetico-sensoriale. Fra tutti, questo è il coinvolgimento più raro da osservare e più ricco di potenzialità per l'apprendente. Questo tipo di coinvolgimento si manifesta sia nel percepire che nel creare una forma artistica (Dewey 1934). Nella forma del *process drama*, dove i partecipanti fungono sia attori che da pubblico, questa duplice natura del coinvolgimento estetico-sensoriale viene sfruttata al massimo nel percepire, nel creare e nel reagire, incorporando la reazione stessa nel flusso creativo. Bundy (2003) propone un modello per osservare la presenza di coinvolgimento estetico: una connessione metaforica a un'idea evocata dalla storia, che produce una reazione paralinguistica accentuata, sfociando nell'accrescere del senso di consapevolezza. Un laboratorio *process drama* racchiude in sé il potenziale per sperimentare tutti questi tipi di coinvolgimento. Tra di essi, si possono notare dei punti in comune: un aumento di interesse, un senso di vigilanza accentuato, sia a livello linguistico che paralinguistico, e un aumento di consapevolezza verso la propria realtà personale e socioculturale.

3. PRESENTAZIONE DELLA RICERCA

La sfida dell'insegnante *process drama* L2/LS sta nell'essere in grado di assimilarne l'estetica pedagogica: il giostrarsi fra distacco ed empatia, l'esercitare il ruolo di autore, regista e attore, il calibrare gli elementi primari drammatici ma allo stesso tempo rimanere

cosciente dell'obiettivo didattico, operando delle scelte in tempo reale per suscitare i vari tipi di coinvolgimento. Questo fenomeno complesso e la mancanza di modelli formativi a riguardo, è quello che mi ha ispirato a intraprendere una ricerca sull'estetica del *process drama* per l'insegnamento delle lingue straniere.

3.1. Metodologia

In questo progetto di ricerca, di stampo fenomenologico e basato sull'osservazione del comportamento umano, le domande che alimentano, sostengono e motivano le mie scelte metodologiche sono:

- Qual è il ruolo dell'estetica nel *process drama* per le lingue straniere?
- Come può un insegnante di lingue straniere avvalersi dell'estetica del *process drama* per favorire la consapevolezza interculturale?
- Qual è l'impatto dei diversi tipi di coinvolgimento sull'apprendimento delle lingue straniere nel laboratorio *process drama*?

La metodologia di questo progetto si può definire *'reflective practitioner'* (Shön 1983), tipologia molto usata nel campo della ricerca pedagogico-teatrale degli ultimi vent'anni. Questa metodologia prevede che il ricercatore-insegnante crei e/o implementi uno o più laboratori, per poi riflettere sul suo stile di insegnamento, auto-analizzarlo e trarne delle conclusioni per la propria pratica professionale. La pratica della riflessione si basa quindi sull'introspezione del ricercatore, che diventa esso stesso soggetto di ricerca. Per aggiungere oggettività all'analisi, è consono integrare all'introspezione altri modelli di ricerca, confrontando la propria analisi pedagogica con altri strumenti. Particolarità di questo progetto è l'avvalersi della metodologia pragmatica definita *'mixed methods'* (Tashakkori & Teddlie, 2003) che promuove l'uso di strumenti sia qualitativi che quantitativi per incrementare la validità scientifica della ricerca. Secondo la metodologia *mixed methods*, lo studio di fenomeni sociali complessi necessita l'integrazione di metodi diversi; in questo senso, l'utilizzo di una metodologia puramente qualitativa o quantitativa può essere riduttivo.

Il disegno di ricerca di questo progetto ha previsto tre casi di studio, indipendenti fra loro, ciascuno con un gruppo di docenti e di apprendenti italiano L2 di livello B1-B2. La metodologia del caso di studio (Stake, 2000) tratta ogni caso come una realtà a sé stante e mira a osservare, analizzare e comprendere la realtà del caso di studio per trarre delle conclusioni sul fenomeno studiato. Questo progetto di ricerca applica quindi l'introspezione pedagogica a tre casi indipendenti, affrontati con taglio pragmatico.

Per ciascun caso, in qualità di ricercatrice/insegnante-artista ho scritto e condotto un laboratorio *process drama* della durata di 15 ore, suddiviso in 5 sessioni di 3 ore. Ogni laboratorio è stato filmato e analizzato per promuovere la riflessione pedagogica. Secondo i canoni etnografici della ricerca, i laboratori sono stati filmati utilizzando un'angolazione fissa, senza ritocchi né montaggio, attenendosi a registrare le dinamiche del microcosmo di classe. Alla fine di ogni laboratorio, in qualità di ricercatrice/insegnante-artista era mio compito

riportare le mie osservazioni pedagogiche su un diario etnografico, dove riflettevo sul coinvolgimento dell'estetica *process drama*. Queste riflessioni venivano scritte sia 'a caldo', subito dopo aver insegnato, che 'a freddo', dopo aver terminato i tre casi. Alla fine di ogni sessione gli apprendenti dovevano scegliere un "momento specifico" del laboratorio, ovvero un episodio del *process drama* che li aveva colpiti particolarmente. Questo momento specifico fungeva da unità di analisi, che ciascun apprendente valutava attraverso un questionario. I tre parametri sottoposti dal questionario erano: coinvolgimento comunicativo, interculturale ed affettivo, ciascuno misurato su tre scale numeriche da 1 a 10. A conclusione delle 15 ore di laboratorio, gli apprendenti-partecipanti dovevano partecipare a un'intervista individuale di 15 minuti e a un'intervista di gruppo di 30 minuti. Essendo le interviste con gli apprendenti condotte nell'L2, ho utilizzato un metodo di intervista prettamente cinestesico, partendo da oggetti utilizzati nei laboratori, gesti o movimenti per elicitare ricordi e facilitare la discussione sul coinvolgimento.

La ricerca ha anche previsto la collaborazione di docenti esterni come osservatori (da tre a otto madrelingua per ogni caso studio). Per ciascun laboratorio, un gruppo di insegnanti osservava la lezione, prendendo appunti sul comportamento degli apprendenti. Gli insegnanti-osservatori dovevano commentare le reazioni dei partecipanti, analizzandole secondo i tre parametri di coinvolgimento comunicativo, interculturale e affettivo. Ogni insegnante-osservatore doveva anche partecipare a un'intervista di 30 minuti, svolta subito prima e subito dopo l'osservazione. Alla fine delle 15 ore di laboratorio, gli insegnanti dovevano partecipare a un'intervista di gruppo. Durante il focus group con gli insegnanti ho adottato la strategia del *Video-Stimulated Recall*, ampiamente utilizzata nel campo della ricerca pedagogica, secondo la quale si ripropongono spezzoni dei filmati della lezione per elicitare nell'insegnante ricordi rispetto a momenti da analizzare (Lyle, 2003). Gli spezzoni di filmato mostrati corrispondevano agli episodi del *process drama* selezionati dagli apprendenti come "momenti specifici" nei questionari.

I tre parametri misurati erano dunque il coinvolgimento comunicativo, interculturale e affettivo. La scelta di limitarmi a questi tre è stata dettata dal fatto che, sia insegnanti che apprendenti, non conoscevano l'estetica del *process drama*; chiedere loro esplicitamente di valutare il coinvolgimento drammatico ed estetico sarebbe stato poco efficace. Al contrario, era mia intenzione sondare questi parametri implicitamente, osservando le reazioni durante i laboratori, i filmati e le interviste. Quest'ultime, in particolare, erano strumentali a proposito: le domande erano, infatti, formulate per rievocare coinvolgimento drammatico ed estetico (Bundy, 2005). Chiedendo loro che cosa si ricordavano della storia, come si erano sentiti, come avevano vissuto particolari momenti, un eventuale coinvolgimento drammatico poteva riaffiorare; chiedendo loro perchè il *process drama* si potrebbe definire una forma artistica, un potenziale coinvolgimento estetico poteva essere rielaborato. Così facendo, ho evitato di dover spiegare questi concetti complessi parafrasandoli per un livello B1-B2.

Per riassumere, per ogni caso gli strumenti qualitativi di ricerca erano: le mie riflessioni pedagogiche e osservazioni etnografiche; i filmati delle lezioni; gli appunti degli insegnanti-osservatori sul coinvolgimento comunicativo, interculturale e affettivo; le interviste degli insegnanti-osservatori e degli apprendenti-partecipanti; due focus groups, uno con tutti gli

insegnanti e uno con tutti gli apprendenti. Gli strumenti quantitativi erano: un set di 5 questionari, uno per sessione, ciascuno con 3 parametri di valutazione, coinvolgimento comunicativo, interculturale e affettivo, mirati ad un particolare momento specifico. Le unità d'analisi dei momenti specifici venivano poi riproposte e discusse durante le interviste e i focus groups, secondo i canoni pragmatici della metodologia *mixed methods* che incoraggia l'integrazione di metodi qualitativi e quantitativi nel disegno della ricerca.

3.2. *Caso Studio n.1: Università degli Studi di Milano*

In questo articolo tratterò esclusivamente di uno dei tre casi di studio (il primo) condotto presso l'Università degli Studi di Milano nel giugno 2010. A differenza dagli altri due casi, dove gli insegnanti-osservatori erano già formati come docenti di italiano L2, nel progetto dell'Università degli Studi di Milano l'osservazione è stata effettuata da tre tirocinanti del Master Promotals. Le tre tirocinanti hanno partecipato a tutti i laboratori in qualità di osservatrici; le loro riflessioni sull'esperienza sono riportate più avanti. Per quel che riguarda gli apprendenti-partecipanti, a differenza dagli altri due casi di studio, questo gruppo era esclusivamente monolingue: sedici sinofoni, di livello B1-B2, iscritti al corso di Mediazione Culturale, frequentanti il secondo anno del progetto Marco Polo. La realtà etnografica del caso studio era di ragazzi e ragazze dai 20 ai 25 anni, appartenenti alla classe medio-alta cinese. La maggior parte delle famiglie serbava altissime aspettative sui figli, ponendo forti pressioni psicologiche verso il successo accademico. Molti ragazzi temevano di non essere accettati in Cina se non si fossero prima laureati a pieni voti. Alcuni di loro sognavano di poter vivere in Italia; quasi tutti, ad esclusione di due, avevano cambiato il loro nome dal cinese all'italiano. Dopo aver conosciuto la realtà del gruppo, dovevo ideare il percorso narrativo per poterli coinvolgere. Il background socioculturale dei partecipanti si è dimostrato molto utile per dare spunto alla storia del *process drama*. Ulteriore fonte di ispirazione è stato il venire a conoscenza che i sedici sinofoni si erano iscritti al mio laboratorio perchè, così facendo, non avrebbero dovuto portare all'esame il capitolo di Bonomi (2003) sulla lingua dei quotidiani nel testo *L'italiano dei mass media*. Questo ha orientato il mio obiettivo didattico: creare un laboratorio sulla lingua dei quotidiani, utilizzando proprio il capitolo di Bonomi come ispirazione. A questo scopo, ho ambientato la storia nella redazione di una casa editrice. Nel capitolo sulla lingua dei quotidiani, Bonomi afferma che, con l'avvento dei quotidiani on-line, il ruolo del "capo redattore" sta andando via via scomparendo. Questo mi ha ispirato nella creazione del personaggio principale della storia: un capo redattore, appunto, che si sente minacciato dall'avvento della tecnologia e che per questo motivo prova una repulsione compulsiva verso i quotidiani on-line e internet. La creazione di questo personaggio (insegnante in gioco) ha subito velato la storia di un elemento drammatico: i partecipanti, infatti, si sono visti costretti a utilizzare il capitolo sulla lingua dei quotidiani, tenendolo nascosto al capo-redattore.

La fase iniziale del percorso narrativo è stata un salto temporale, immaginando di essere neo-laureati in linguistica italiana e di stare cercando lavoro a Shanghai. Il ruolo iniziale dei partecipanti era quindi di "neo-laureati"; secondo la storia proposta, il gruppo di neo-

laureati risponde a un annuncio di lavoro emesso dalla Camera di Commercio Italiana in Cina (CCIC). La CCIC cercava stagisti per la collaborazione alla sua pubblicazione semestrale. Indispensabile per ottenere quest'impiego era un'ottima conoscenza della cultura italiana e cinese. Il pre-testo era appunto quest'offerta di lavoro, che presentava la CCIC con un alone di mistero, accennando al burbero capo-redattore. Una volta stabilito questo contesto immaginario, deliberatamente reso verosimile alla realtà dei partecipanti per aiutarli a calarsi nella parte, seguiva la fase di creazione dei ruoli. In questa fase si sono creati una nuova identità come neo-laureati e stagisti per la CCIC. La maggior parte dei partecipanti ha scelto di crearsi un ruolo italiano; interpretavano quindi il ruolo di italiani che vivevano come stranieri a Shanghai. Questo, per molti di loro, ha costituito un decentramento iniziale e un'esplorazione nel mondo dell'altro, ribaltando il proprio vissuto per mettersi nei panni di un italiano/a in Cina.

Nella fase esperienziale del laboratorio, ho assunto due ruoli come "insegnante in gioco": la premurosa Dott.ssa Marchetta, vice-presidente della CCIC, sempre disponibile ad aiutare gli stagisti, e lo squilibrato Dott. Righello, capo-redattore burbero con il quale gli stagisti dovevano relazionarsi. Secondo la storia, il Dott. Righello, redattore ossessivo-compulsivo, assegna agli stagisti un compito, una prova per valutare chi, fra essi, sarebbe stato assunto come giornalista. Questa prova consiste nello stilare un articolo giornalistico, di taglio interculturale, per la pubblicazione semestrale della rivista di CCIC. L'articolo doveva fare appello ai lettori della pubblicazione, imprenditori cinesi interessati al mondo italiano del business, e/o imprenditori italiani operanti in Cina. L'intera durata del laboratorio teatrale si è incentrata sulla creazione, lo sviluppo e la stesura di questo articolo. I vari episodi della fase esperienziale sono stati mirati alla finalizzazione dell'articolo, che – nel mondo immaginario della storia – avrebbe significato la loro assunzione (o meno) nel prestigioso mondo della CCIC. Una delle prime strategie è stato lo stabilire che i genitori degli stagisti erano molto orgogliosi di questa prospettiva, in quanto soci attivi della Camera di Commercio. Questo dettaglio, costruito tramite un'attività di narrazione/visualizzazione sensoriale, aveva come scopo di far leva su una potenziale tensione da metaxis. Dopo aver diviso gli stagisti in tre equipe, le successive mansioni, sempre proposte all'interno della finzione narrativa, sono state:

- distribuire un quotidiano italiano per ogni gruppo, con il compito di sfogliarlo e identificare un tema di possibile interesse interculturale;
- selezionare un articolo interessante e, in particolare, selezionare una persona di rilievo menzionata nell'articolo;
- formulare 5 domande di sensibilità interculturale da porre a questa persona nel caso accettasse di essere intervistata;
- viaggiare in Italia per raggiungere l'intervistato, deliberando una strategia segreta, propria del gruppo, per ottenere un'intervista accattivante;
- condurre l'intervista, prendendo appunti sia sulle risposte verbali, che sull'atteggiamento non-verbale dell'intervistato;
- trascrivere gli appunti in un formato 'giornalistico' e stilare un articolo;
- presentare l'articolo al capo-redattore.

Il laboratorio si è basato quindi sull'esplorazione dei temi scelti e sulla loro elaborazione. All'interno di questo percorso, vari sotto-sviluppi narrativi hanno rallentato il raggiungimento del loro obiettivo. Ad esempio, gli stagisti in treno vengono arrestati subito prima di incontrare l'intervistato, per un errore del capo-redattore. Al loro rilascio, dopo aver condotto l'intervista e stilato l'articolo, il capo-redattore li licenzia tutti in tronco senza spiegazioni plausibili. La grande frustrazione degli stagisti, incanalata in una vocalità sorprendente, si è risolta con l'intervento della vice-presidente Marchetta, che li ha assunti come consulenti. Con la strategia del "mantello dell'esperto", si è fatto leva sulla ZSP degli apprendenti, che si sono ritrovati nel ruolo di consulenti aziendali, impegnati a formulare consigli per migliorare il funzionamento di un'attività commerciale.

La fase riflessiva ha previsto un'attività di scrittura creativa, dove i consulenti dovevano scrivere una lettera alla vicepresidente per ringraziarla dell'opportunità e di un'attività drammatica, dove in gruppi dovevano creare e rappresentare fisicamente un sogno fatto da uno degli stagisti quella notte. In quest'ultima strategia hanno rielaborato le vicende vissute per conferire un senso drammatico al percorso.

3.3. Risultati iniziali

In questo articolo mi limito ad accennare al processo di analisi e a riportare alcuni dei risultati iniziali sul coinvolgimento, l'estetica e l'introspezione pedagogica nel primo caso di studio. Una delle strategie per monitorare la presenza di vari tipi di coinvolgimento è stata osservare i filmati, trascrivere alcune interazioni di gruppo, analizzarle a livello linguistico e paralinguistico e confrontarle con le osservazioni delle insegnanti, le interviste degli apprendenti e le mie riflessioni. Dall'inizio del laboratorio, gli apprendenti hanno dimostrato un buon livello di interesse e di coinvolgimento verso l'apprendimento in generale. Nella prima sessione, la presenza del coinvolgimento più palese sembra essere stato il coinvolgimento nel compito (*task engagement*); questo però non si è tradotto automaticamente nell'uso della lingua bersaglio. Al contrario, gli apprendenti hanno mostrato da subito una forte tendenza a rimanere ancorati alla loro lingua madre (cinese) nei momenti di lavoro di gruppo individuale. Trattandosi di un gruppo esclusivamente monolingue, il cinese era la lingua comune a tutti i partecipanti ed era quindi la più pratica e veloce per comunicare. Le osservazioni delle insegnanti, soprattutto all'inizio del laboratorio, si sono concentrate prevalentemente su questo fenomeno. Ad esempio, riferendosi alla prima sessione del laboratorio, Paola⁴ scrive nelle sue osservazioni:

"Tutti parlano tra di loro in cinese. Parlano in italiano solo quando Erika ricorda loro di usare l'italiano ma appena Erika si allontana ricominciano a parlare in cinese".

[Paola, Osy, 1: 41-42]

⁴ I nomi dei partecipanti (insegnanti e apprendenti) citati nell'articolo sono pseudonimi.

Il mio primo obiettivo come insegnante-autrice è stato quindi creare una storia che implichi la necessità di esprimersi nell'L2. Durante l'osservazione, Liliana (insegnante-osservatrice) nota che subito dopo la prima strategia *process drama* gli apprendenti iniziano ad animarsi:

“... dopo il disegno fatto alla lavagna proprio ho visto questa sorta di... totale coinvolgimento da parte di tutti, come se appunto loro sono entrati in questa specie di scatola magica che tu hai aperto loro...”.

[Liliana, p. 7:37-39]

Con l'introduzione dei ruoli e con l'accrescere della tensione, gli apprendenti si sono lasciati maggiormente coinvolgere a livello drammatico. L'identificazione con i ruoli e il contesto creato, ha portato a una crescita e a un coinvolgimento comunicativo che ha accentuato l'uso della lingua bersaglio:

“Parlano tutti in italiano, evidentemente il fatto di sentirsi coinvolti in una situazione, il fatto di immedesimarsi in un personaggio (in questo caso italiano) è un incentivo a parlare italiano perchè in effetti in questo caso la lingua italiana costituisce un elemento fondamentale per rendere realistica la situazione”.

[Paola, Osv, p. 4:44-47]

Ciò nonostante, la tipologia di L2 prodotta nelle improvvisazioni delle prime sessioni rimane di natura stereotipata, non autonoma. Con la progressione narrativa della storia e l'aumento della tensione drammatica, emerge un utilizzo più autonomo della lingua bersaglio, non solo finalizzato al compito imminente, ma accompagnato da un coinvolgimento drammatico che rende la comunicazione più strategica ed esplorativa:

“Parlare tra loro di com'è andata l'intervista (a gruppetti): parlano italiano, Ling pensa già a come scrivere l'articolo”.

[Valeria, Osv, p. 9: 27-28]

In generale, l'analisi ha rivelato che la strategia dell'insegnante in gioco si è dimostrata molto efficace per suscitare coinvolgimento linguistico, inteso come la capacità socioculturale d'interagire all'interno di un gruppo sociale. D'altro canto, l'interpretare un altro ruolo sembra essere riuscito a spronare la produzione della lingua bersaglio e all'abbassarsi del filtro affettivo. Ling, ad esempio, nell'intervista individuale afferma:

Erika: Qualcosa in particolare che ti è piaciuto?

Ling: mmm [pausa] sì, quella... cambiamo quella personalità – quella parte

E: entrare nel personaggio; sulla sedia... parlante?

L: sì anche!

E: o... ma tu dici di più in generale, l'idea?

L: mmm [pausa] anche la idea perché... non lo so gli altri... per me

E: uh uh

L: quando faccio questa cosa... non mi fa paura che faccio tanti errori [ride]

E: certo!

L: perché [ride] è un'altra persona!

[Ling, p.8: 12-21]

Ling esprime con leggerezza e disinvoltura una sua paura (il fare tanti errori) e come questa venga alleviata adottando un nuovo ruolo. L'utilizzo del ruolo, l'evolversi della struttura narrativa della storia e la crescente presenza di tensione drammatica non costituiscono però gli unici ingredienti per promuovere una tipologia di comunicazione autentica. Un'analisi più approfondita delle dinamiche comunicative di gruppo ha rivelato che l'utilizzo esclusivo della lingua bersaglio non ha seguito un percorso cronologico, a pari passo con lo sviluppo narrativo; al contrario, con il variare della distanza estetica e a seconda della strategia proposta (all'interno del ruolo/all'esterno del ruolo), il tipo di comunicazione variava profondamente. Questo mi ha portata a concentrarmi sullo studio delle diverse strategie della forma, valutando quali siano le più o meno adatte da proporre all'inizio di un laboratorio L2 dal punto di vista degli obiettivi comunicativi, cognitivi e relazionali. Quest'analisi dettagliata è ancora in via di finalizzazione e formerà la base di uno dei capitoli della tesi di dottorato.

Un'altra chiave di lettura è stata quella di osservare le dinamiche create fra i vari tipi di coinvolgimento. Dall'analisi delle unità/momenti specifici sono emerse delle connessioni fra fra tutti i tipi di coinvolgimento, puntando ad un rapporto multilaterale fra coinvolgimento affettivo e interculturale, drammatico e comunicativo, estetico e interculturale, estetico e comunicativo, affettivo ed estetico. I risultati iniziali suggeriscono insomma che i vari tipi di coinvolgimento si influenzano a vicenda con un effetto di espansione. Ad esempio, il momento specifico identificato sia da insegnanti-osservatori che da apprendenti-partecipanti come il più carico di tensione drammatica è stato l'unità di analisi 4, l'arresto sul treno. In questo momento di coinvolgimento drammatico molto alto, si riscontra anche un forte coinvolgimento interculturale:

Erika: qual è stato il momento che ti ricordi più forte, più intensamente?

Mara: mmm... quando... quando... prendiamo il treno!

E: ah ah!

M: sì viene la polizia

E: ah ah

M: sì sì sì

E: e che cosa ti ricordi in particolare; in quel momento specifico come ti sei sentita?

M: mmm... la differenza tra... la differenza cultura tra cinese e Italia!

E: ah! Perché? In che senso?

M: perché i cinese loro... loro ha rimasto alla sedia; non non non sentire la... ordine della polizia. Ma forse gli italiani vanno...

[Mara, p. 7: 11-21]

In questo esempio, Mara riassume tracce di una riflessione interculturale fatta nel momento specifico dell'azione drammatica. Allo stesso modo, tutti i partecipanti intervistati quel giorno hanno menzionato questo episodio in relazione alla dimensione drammatica, interculturale e/o affettiva. Questo episodio infatti è anche molto sentito dal punto di vista del coinvolgimento affettivo; ha provocato delle forti reazioni emotive in quei soggetti che si erano trovati in una situazione simile in passato. In particolare, una traccia di ricerca mi ha portata a seguire la reazione emotiva di un singolo apprendente, il suo contributo all'azione drammatica, il lessico prodotto e la sua percezione dell'esperienza vissuta. Quest'analisi mi ha indotto ad esaminare il concetto di 'tensione interculturale', che verrà sviluppato in dettaglio nella pubblicazione della tesi di dottorato.

Un altro spunto per l'analisi è il riferimento al coinvolgimento linguistico, inteso come lingua e identità, collegato al coinvolgimento estetico, inteso come consapevolezza aumentata verso sé stessi:

Erika: che cosa hai imparato su te stessa?

Teresa: mmm [pausa] magari... che io ho scoperto... che ho tanta energia dentro; che io non capisco... cioè pri-forse non conosco me stessa! Adesso ho riconosciuto a me stessa! Tipo ho aperto... un pò diversa, posso essere magari... veramente un giornalista, o uno che sta facendo stage... eh mi fa conoscere... scoprire delle cose nuove, che non è solamente eh quello che ho studiato, imparato... fa parte del lessico, della grammatica... no! Non solamente questo; mi trovo veramente... qualcosa un pò particolare!

E: è una nuova scoperta per te?

T: esatto esatto... di me stessa, come se fosse veramente uno specchio davanti a me: [sorpresa] 'ah! Così è Teresa!' Cioè, tu stai facendo un'altra persona ma forse, è proprio gli aspetti... aspetti diversi [sottovoce] da te stessa...

[Teresa, p. 13: 26-36]

Teresa riprende i temi principali del coinvolgimento estetico: una consapevolezza aumentata verso sé stessa, una riflessione verso il suo futuro e la consapevolezza di una duplice identità, come da ruolo e come individuo. In generale, l'approccio è stato percepito come utile per il coinvolgimento linguistico e comunicativo per la creazione di una lingua più 'vivace' o 'viva':

Tommaso: eh perché prima... non ho fatto... non ho fatto mai così... come abbiamo fatto con Lei... e poi... facciamo così mi fa sapere e mi fa conoscere la lingua... più vivace! Più quotidiano e poi più... più facile da accettare.

Erika: uh uh... più facile da accettare.

T: sì sì!

E: accettare che cosa?

T: accettare mmm... accettare... a parlare lingua, accettare a... abituarsi a usare la lingua!

[Tommaso, p. 7: 10-16]

Tommaso afferma che, attraverso il *process drama*, gli risulta più facile ‘accettare la lingua’; questo si ricollega con il concetto di Van Lier sul coinvolgimento linguistico e l’identità interculturale, per cui chi studia una lingua straniera spesso si sente una persona diversa nell’esprimersi usando un sistema differente. Un’altra apprendente discute la difficoltà iniziale a comprendere la nuova forma:

Erika: che cosa hai trovato più difficile, nella lezione?

Viola: eh... tz... eh prima non abbiamo capito cos’è... che è il motivo... per fare questo spettacolo, quello spettacolo quindi... non abbiamo capito molto bene; quindi non sappiamo come-come si fa... questo è un po’ difficile.

E: quindi tu parli della prima lezione, all’inizio? Quindi l’hai trovato difficile perché non hai capito *come* si fa... o non hai capito *perché* si fa?

V: mmm... perché!

E: perché.

V: sì sì!

E: e adesso hai capito perché?

V: mmm sì.

E: hai capito un pò di più...

V: sì.

E: perché si fa?

V: ahhh... per aiutarci mmm... a... sentire la lingua italiana, di più.

[Viola, p. 8:30-43]

Viola parla di ‘sentire la lingua’; subito prima aveva utilizzato la stessa espressione e, rispondendo a un mio invito a chiarire il concetto, afferma che quel “sentire” si riferisce al piano affettivo, non a quello uditivo: “sentire con le orecchie o con il cuore? Sentire con il cuore!” (p.7:19); Viola sta quindi descrivendo una sensazione, un coinvolgimento estetico-sensoriale con la lingua. In particolare, per quel che riguarda l’estetica, 14 apprendenti su 16 hanno riconosciuto il *process drama* come una forma artistica. Le motivazioni date includono il fatto che imparando l’italiano in questo modo si usi l’immaginazione, ci si senta artisti nel crearsi un nuovo ruolo e si possano esplorare in profondità situazioni e relazioni interpersonali. I due partecipanti che hanno rifiutato il concetto di forma drammatica l’hanno semplicemente definita come “un metodo per apprendere le lingue”; hanno però notato con soddisfazione che, tramite questa metodologia, sono riusciti a esprimere una loro visione in maniera creativa. Particolarmente interessante è notare che un numero considerevole di soggetti ha definito il *process drama* una forma artistica per la sua natura “collaborativa”. Il coinvolgersi degli apprendenti e dell’insegnante nel processo di co-creazione è stato vissuto quindi come una qualità artistica della forma. Biyu, ad esempio, nel corso della sua intervista ripete tre volte, in tre momenti diversi, questo stesso concetto:

Erika: in che senso può essere definita come un’arte ?

Biyu: questa lezione?

E: sì.

B: che... prima arte per me deve essere bella!

E: ok.

B: ...per me questa lezione... è davvero bella! [...]

E: in che senso 'bella'... come possiamo dire che questa lezione è bella, che cosa è 'bello'?

B: cioè si fanno delle cose insieme... e poi visto che... sta provando a farci parlare... che ci fa lavorare tanto questo! Che ci sono i prof. che... pigri... che non fanno lavorare i ragazzi... e poi dormono o... escono prima...

E: mmm

B: poi questa lezione si fa tutto insieme...

[Biyu, p.10: 17-39]

È proprio l'idea finale del 'fare tutto insieme' che racchiude l'essenza dell'estetica *process drama*. Nel collegare il concetto di "bello" con quello di "collettività" Biyu riprende il concetto di definito da Gallagher "sociologia dell'estetica *process drama*" (2005), l'intrecciarsi di ruoli, situazioni e stati d'animo che caratterizza il clima drammatico, lasciandosi trasportare a vicenda. "Facendo tutto insieme" i partecipanti hanno percepito di essere coinvolti attivamente nella co-creazione di una forma artistica.

Per quel che riguarda una chiave di analisi riflessiva verso la mia pratica professionale, questo laboratorio presenta alcuni punti positivi ma anche diverse mancanze. Una di esse è stata la scarsa gestione del tempo nella sessione finale, precludendo una discussione interculturale complessiva, che sarebbe stata ricca di spunti per la discussione e meta-riflessione. Le fasi di discussione interculturale delle sessioni precedenti si sono rivelate ricche di momenti di confronto e avrebbero potuto essere riprese nella discussione finale. Inoltre, una mia scarsa gestione del tempo a disposizione ha precluso un feedback linguistico rivolto agli scritti degli apprendenti. Un confronto con testi giornalistici autentici, avrebbe contribuito a sviluppare le capacità di auto-valutazione degli apprendenti. Infine, la mancanza di tempo mi ha portata ad una carenza di materiale supplementare da proporre per approfondire il campo semantico del giornalismo. Certamente, ci sono state svariate occasioni durante il laboratorio per chiarimenti e approfondimenti linguistici; la riflessione finale avrebbe potuto però rinforzare le strutture apprese. Quest'analisi mi ha portata ad apportare dei cambiamenti nel secondo e nel terzo caso di studio del progetto, dove ho prestato più attenzione a lessico e strutture verbali emerse durante le improvvisazioni, riportandole poi in una dispensa e reintegrandole nella sessione finale sotto forma di attività prettamente linguistiche, come il riempire griglie e associare vocaboli e immagini, riproponendo la lingua emersa nell'improvvisazione a livello induttivo e mettendo a fuoco le fasi di analisi e sintesi. Così facendo, gli apprendenti del terzo caso di studio hanno avuto non solo opportunità di acquisizione, ma anche di apprendimento a livello conscio tramite un'unità didattica più completa. La metodologia *reflective practitioner* è una forma di ricerca educativa che si basa sulla prassi della riflessione e dell'azione, per le quali il ricercatore è sempre soggetto a un'evoluzione e sviluppo. Questo significa che, tuttora, sto ri-elaborando l'esperienza pedagogica dei tre casi di studio in uno sforzo per comprendermi e migliorare la mia pratica professionale. I frutti di questa introspezione saranno inclusi nelle pubblicazioni

future e si concretizzeranno in un modello formativo approfondito, mirato a docenti di lingue straniere interessati ad avventurarsi nell'approccio *process drama*.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Abbs P. (1987), *Living powers: The arts in education*, Falmer Press, London.
- Abbs P. (1989), *A is for aesthetic: Essays on creative and aesthetic education*, Falmer Press, New York.
- Abbs P. (1994), *The educational imperative: A defence of Socratic and aesthetic learning*, Falmer Press, London.
- Araki-Metcalf N. (2001), *Where is Tora? Implementing process drama in Japanese language classes at an Australian primary school*, University of Melbourne, Parkville.
- Araki-Metcalf N. (2007), *The Waterhole: Using educational drama as a pedagogical tool in a Foreign Language class at a public primary school in Japan*, University of Melbourne, Parkville.
- Ardissimo E. (2010), "Imparare l'italiano L2 con testi teatrali", in *Italiano LinguaDue*, 1:111-123.
- Arnold R. (1994), "Research issues, psychodynamic pedagogy and drama in education", in *NADIE*, (18)2:15-23.
- Bakhtin M. (1981), *The dialogic imagination: Four essays*, University of Texas, Austin Press.
- Boal A. (1995), *The Rainbow of desire: The Boal method of theatre and therapy*. Routledge, London.
- Bolton G. (1979), *Towards a Theory of Drama in Education*, Longman, London.
- Bonomi I. (2003), "La lingua dei quotidiani", in Bonomi I. Masini A. Morgana S. (a cura di), *La lingua italiana e i mass media*, Carocci, Roma.
- Bruner J. (1976), Jolly A. Sylva K. (a cura di), *Play: Its role in development and evolution*, Penguin Books, Middlesex.
- Bullough E. (1957), "Psychical Distance as a Factor in Art and an Aesthetic Principle", in Wilkinson E.M. (a cura di), *Edward Bullough. Aesthetics, Lectures and other Essays*, Bowes & Bowes, London.
- Bundy P. (2003), "Aesthetic engagement in the drama process", in *Research in Drama Education*, 8(2):171-181.
- Bundy P. (2005), "Asking the right questions: Accessing children's experience of aesthetic engagement", in *Applied Theatre Researcher*, (6)12: 1-21.
- Comodi A. & Pettinelli A. (2007), "Il laboratorio teatrale nella classe multilingua", in *Culturiana*, 2:20-24.
- Dewey J. (1934), *Art as Experience*, Perigee, New York.
- Dewey J. (1973), (a cura di) *The philosophy of John Dewey: The structure of Experience*, Chicago Press, Chicago.
- Dufeu B. (1998), *In cammino verso una pedagogia dell'essere*, Alpha & Beta, Merano.
- Dunn J. (2010), "Dramatic engagement: A reflective Memo", *Critical Studies in Drama in Education International Symposium*, University of Auckland, October 26-27.

- Fleming M. (2003), "Intercultural experience and drama", in Alfred G. Byram M. Fleming M. (a cura di), *Intercultural experience and education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Freire P. (1970), *Pedagogy of the oppressed*, Seabury Press, New York.
- Gallagher, K (2005), "The aesthetics of representation: Dramatic texts and dramatic engagement" in *Journal of Aesthetic Education*, 39(4): 82 -94.
- Glottodrama www.glottodrama.eu/index.php?lang=it 26/05/2011
- Haseman B. & O'Toole J. (1986), *Dramamise*, Heinemann, Victoria.
- Heathcote D. & Bolton G. (1994), *Drama for learning: an account of Heathcote mantle of the expert approaches to education*, Heinemann, Portsmouth.
- Heathcote D. (1984), "The authentic teacher: Signs and Portents", in Johnson, L. O'Neill, C. (a cura di), *Dorothy Heathcote, collected writings of drama and education*, Hutchinson, London.
- Kao S. M. & O'Neill C. (1998), *Words into worlds: Learning a Second Language through process drama*, Ablex Publishing Corporation, London.
- Kramsch C. (1985), 'Classroom interactions and discourse options', in *Studies in Second Language Acquisition*, 7(2):169-183.
- Kress G. (2009), "Assessment in the perspective of a social semiotic theory of multimedial teaching and learning", in Cummings J. (a cura di), *Educational assessment in the 21st Century*, Springer, London.
- Lyle J. (2003), "Stimulated Recall: a Report on its Use in a Naturalistic Research" in *British Educational Research Journal*, (29)6:861-878.
- Marschke R. (2004), *Creating context, characters and communications: Foreign Language teaching and process drama*, QUT, Brisbane.
- Moreno J. L (1975), *Psychodrama*, Beacon, New York.
- Morgan N. & Saxton J. (1987), *Teaching drama: A Mind of many wonders*, Stanley Thornes, Avon.
- Nunan D. (1988), *The Learner-centred curriculum. A study in Second Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- O'Mara J. (2006), "Capturing the ephemeral: reflection-in-action as research", in *Drama Australia journal*, 30(2): 41-50.
- O'Toole J. (1992), *The process of drama: Negotiating art and meaning*, Reutledge London.
- Pavis P. (1998), *Dictionary of the theatre: Terms, concepts and analysis*, University of Toronto Press, Toronto.
- Piazzoli E. (2008), *Process drama & foreign language teaching: spontaneity and intercultural awareness at an advanced level of proficiency*, Griffith University, Brisbane.
- Piazzoli E. (2010), "Process drama and intercultural language learning: an experience of contemporary Italy", in *Research in Drama Education*, 15: 385-402.
- Piazzoli, E (2011), "Process drama: The use of affective space to reduce language anxiety in the additional language learning classroom" in *Research in Drama Education*, special edition on Language & Drama (in stampa).
- Platt E. & Brooks F. (2002), "Task engagement: a turning point in Foreign Language Development", in *Language Learning*, 52(2): 365-400.
- Schön D. (1983), *The reflective practitioner: How professionals think in action*: Temple Smith,

London.

- Slade P. (1955), *Child drama*, University of London Press, London.
- Stake R. E. (2000), "Case Studies", in Denzin N.K. Lincoln Y.S. (a cura di), *Handbook of Qualitative Research*, Sage Thousand Oaks, CA.
- Stinson M. & Freebody K. (2006), "The DOL project: An investigation into the contribution of process drama to improved results in English oral communication", *Youth Theatre Journal*, 20: 27-41.
- Stinson M. (2008), "Process drama and teaching English to speakers of other languages", in Manuel J. Hughes J. Anderson, M. Arnold, R. (a cura di), *Drama and English Teaching: Imagination, Action and Engagement*, Oxford University Press, Oxford.
- Stinson M. (2009), "Drama is like reversing everything: Intervention research as teacher professional development", in *Research in Drama Education*, 14(2): 225- 243.
- Stolniz J. (1960), *Aesthetics and Philosophy of art criticism*. Houghtoh Mifflin Co, New York.
- Svalberg A. M. (2009), "Engagement with language: Interrogating a construct", in *Language Awareness*, 18(3-4): 242-258.
- Tashakkori A. & Teddlie C. (2003), *Handbook of mixed methods in social and behavioural research*, SAGE Publications, Thousand Oaks, CA.
- Van Lier L. (1984), "Discourse Analysis and Classroom Research: a Methodological Perspective", in *International Journal of the Sociology of Language*, 49: 111-133.
- Van Lier L. (1996), *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy, and Authenticity*, Longman, London.
- Van Lier L. (1998), "The Relationship between consciousness, interaction and language learning", in *Language Awareness*, 7(2-3): 128-145.
- Van Lier L. (2000), *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural Perspective*, Kluwer Academic Publishers Norwell, Massachussets.
- Van Lier L. (2007), "Action-based teaching, autonomy and identity" in *Innovation in Language Teaching and Learning*, 1(1): 46-65.
- Vygostky L. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Winston J. (a cura di), *Second language learning through drama*, David Fulton Press (in stampa).
- Way B. (1967), *Development Through Drama*, Longmans, London.