

PROCESS DRAMA E L'AFFASCINANTE RUOLO DELL'INSEGNANTE: COME INSEGNARE UNA LINGUA FACENDO TEATRO

*Chiara Pirola*¹

1. INTRODUZIONE

Nel corso dell'anno 2010 ho avuto varie occasioni di entrare in contatto con un metodo didattico a me sconosciuto prima di allora: il *process drama*. Nel mio caso e nell'ambito delle mie esperienze, tale approccio è stato utilizzato per l'insegnamento delle lingue straniere, in particolare dell'italiano L2/LS. È importante però sottolineare che il *process drama* viene utilizzato anche per insegnare altre discipline. La prima occasione in cui ho avuto modo di conoscere questo metodo è stata nel giugno 2010, quando nel corso del master *Promoitals*, che stavo frequentando, ho potuto assistere ad un laboratorio di *process drama* presso l'Università degli Studi di Milano. Gli incontri sono stati tenuti da Erika Piazzoli, dottoranda presso la Griffith University di Brisbane in Australia e ricercatrice nel campo del teatro applicato alla didattica. Il progetto si rivolgeva ad una classe di 15 ragazzi cinesi di livello B1, studenti dell'Università degli Studi di Milano nell'ambito di *Stranimedia*. Io, insieme ad altre due compagne di Master, abbiamo avuto l'opportunità di parteciparvi come osservatrici. Erika ci ha chiesto di assistere alle sue lezioni al fine di osservare lo sviluppo di un *process drama* ed aiutarla in questo modo nel suo lavoro di ricerca. Ad ognuna di noi è stato chiesto di annotare le proprie osservazioni riguardo a quanto accadeva durante le attività da lei tenute, per poi commentarle insieme una volta terminato il seminario. Grazie alla partecipazione a tale laboratorio e al numeroso materiale fornitoci da Erika, ho avuto la possibilità di entrare in contatto per la prima volta con questa, per me nuova, metodologia di insegnamento. In seguito ho avuto modo di approfondire e consolidare la mia conoscenza del *process drama*, non più da osservatrice ma, in prima persona, da insegnante. Anche questa seconda opportunità mi è stata data dal Master *Promoitals*, durante il quale ho potuto svolgere un tirocinio per insegnare italiano LSa all'Università di Valencia in Spagna e al Centro Giacomo Leopardi di Valencia (scuola ufficiale di lingua italiana a Valencia). Nell'ambito della mia esperienza all'interno di quest'ultima struttura, ho sperimentato il *process drama* durante vari incontri con una classe di 15 adulti ispanofoni di livello C1. In questa occasione mi è stato possibile cogliere ulteriori aspetti del metodo e rendermi maggiormente conto delle sue potenzialità; ho potuto osservarlo da un altro punto di vista, quello dell'insegnante. Tutto ciò mi ha permesso, inoltre, di rendermi maggiormente conto dell'importanza di alcune condizioni necessarie affinché le lezioni

¹ Master *Promoitals*, Università degli Studi di Milano.

basate su tale approccio possano risultare utili e stimolanti per tutti coloro che vi partecipano. Come ogni metodo, il *process drama* presenta degli aspetti che richiedono impegno ed anche predisposizione ad un certo tipo di approccio, meglio inteso come tipo di relazione che si instaura tra i partecipanti.

2. INSEGNARE UNA LINGUA FACENDO TEATRO: L'IMMEDESIMAZIONE A SCOPO DIDATTICO

La mia passione per il teatro, unita a quella per l'insegnamento, mi hanno portato ad apprezzare fin da subito i metodi utilizzati dal *process drama* e a notarne le grandi potenzialità. In questo approccio si assiste alla fusione fra teatro e didattica, vengono infatti utilizzate tecniche di drammatizzazione a scopi educativi. Coloro che hanno esperienza nel campo dell'insegnamento di una lingua straniera conosceranno sicuramente, e probabilmente utilizzeranno, un buon numero di attività drammatiche, da sempre utili per promuovere un apprendimento più dinamico e coinvolgente. Spesso si tratta di attività di *role-play*, di *storytelling*, di creazione di brevi scenette, di improvvisazioni spontanee o preparate e così via. Molti si chiederanno dunque, dove risieda il carattere innovativo, nonché la particolarità distintiva, del *process drama*. Ciò che distingue tale metodo da altri, come ad esempio da quello comunicativo che spesso ricorre alla creazione di situazioni semi-reali e a dialoghi autentici, è il fatto che, in questo caso, l'intera lezione si sviluppa secondo il principio di simulazione della realtà: le attività drammatiche non sono più elementi isolati da inserire in una lezione, ma ne costituiscono il nodo centrale. Il *process drama* è interamente basato sull'improvvisazione teatrale. Un ulteriore elemento distintivo di tale approccio è da riconoscersi sicuramente nella figura dell'insegnante, il cui ruolo si distacca notevolmente da quello comune. L'insegnante di *process drama* fa dell'immedesimazione la sua principale "arma" di insegnamento. Si parla di *teacher in role* che, in quanto tale, prende pienamente parte alle attività di drammatizzazione, entrando nei panni di uno o più personaggi protagonisti del *drama* che prenderà vita in classe. Possiamo quindi vedere il *process drama* come un metodo che rimescola i ruoli e le dinamiche della classe: l'insegnante abbandona metaforicamente la sua cattedra per salire insieme agli studenti sul palco di un teatro immaginario. La relazione fra i partecipanti di un *process drama* viene, infatti, definita «orizzontale» (Kao&O'Neill, 1998:2), poiché tutti vivono e si trovano ad interagire nello stesso mondo fittizio creato con il contributo collettivo. L'improvvisazione gioca un ruolo importante: rappresenta il "motore" principale dell'intera opera. Così come nella vita, infatti, anche nel *process drama* ci si trova a dover affrontare situazioni inaspettate. In tutto questo l'uso della lingua L2/LS diventa fondamentale, ed è così che gli studenti hanno l'opportunità di utilizzare in modo spontaneo il nuovo linguaggio appreso, che si trasforma dunque in uno strumento necessario per compiere delle azioni.

2.1. *Teacher in role: l'insegnante come modello, supporto e risorsa per gli alunni*

Cecily O'Neill e Shin Mei Kao, all'interno della loro opera *Words into worlds: learning a second language through process drama* (1998), ricordano come all'interno di un *process drama*, ancora più che in altri metodi, l'insegnante debba rappresentare per i suoi studenti un

modello, un supporto ed una risorsa. In questo metodo, infatti, il docente non solo dovrà essere per la classe quanto appena affermato da un punto di vista linguistico, ma anche in senso drammatico: ovvero sul piano dell'immedesimazione. Secondo alcuni studi, il sentimento di protagonismo e di responsabilità che deriva dal recitare una parte attiva all'interno di un *drama*, aiuta ad abbassare molto il filtro affettivo dei partecipanti, permettendo loro di perdere le inibizioni ed usare dunque la lingua L2/LS con spontaneità. Per questo è molto importante che gli studenti riescano ad immedesimarsi in un personaggio e che si sentano veramente coinvolti nelle attività drammatiche. L'insegnante, attraverso la sua immedesimazione, può essere di grande aiuto in questo senso e di stimolo per il resto dei partecipanti. È così che acquista il suo ruolo di modello, supporto e risorsa per gli alunni anche sul piano drammatico. Il *teacher in role* si mette in gioco nello stesso modo in cui devono farlo gli studenti e ciò infonde in questi ultimi un senso di maggiore tranquillità e sicurezza derivante dal fatto che entrambe le parti sono, per così dire, protette dalla natura fittizia dell'evento (si veda anche Kao&O'Neill, 1998).

2.2. *La scelta del pre-testo*

Ogni *process drama* deve essere lanciato da un cosiddetto "pre-testo", indispensabile per cercare di creare la giusta atmosfera, suscitare l'interesse dei partecipanti, creare una tensione drammatica e risvegliare la creatività e la fantasia del gruppo. Questo è un momento molto delicato e difficile da cui può dipendere la buona riuscita o meno dell'intero *drama*. I pre-testi possono essere molti e diversi, ad esempio delle fotografie, un video, una canzone, un quadro, una leggenda, una storia breve, un romanzo, ecc. L'insegnante in gioco viene spesso considerato dagli esperti di tale metodo, uno dei modi migliori per dare inizio a un *process drama*. Il docente potrebbe così, fin dal primo momento, dare il proprio esempio di immedesimazione e creare nella classe una tensione drammatica. Nonostante il contenuto delle lezioni di *process drama* sia improvvisato e frutto della cooperazione tra i partecipanti, la struttura di base esiste già in partenza. Il canovaccio viene scelto dall'insegnante insieme al punto di partenza prendendo in considerazione alcuni elementi fondamentali: l'età degli studenti, le loro competenze in campo linguistico, gli obiettivi didattici.

2.3. *Il contributo dell'insegnante*

Già da quanto affermato finora, si capisce come all'interno del *process drama* l'insegnante svolga un ruolo, anche se diverso da quello comune, molto importante e di grande responsabilità. Dalle sue scelte e dalle sue immedesimazioni può dipendere un lavoro fatto più o meno bene. L'insegnante ha la possibilità di apportare alla drammatizzazione un forte contributo, il suo intervento "in gioco" è in grado di alterarne l'atmosfera, cambiare le relazioni tra i partecipanti e bilanciare i poteri all'interno del gruppo. Il docente che si immedesima in un personaggio, rappresenta un continuo invito per gli studenti a partecipare attivamente a ciò che sta accadendo in classe e una spinta ad entrare, e dunque a farsi coinvolgere, nel mondo fittizio che si sta creando. I vantaggi di lavorare "in gioco" sono molteplici, tra i quali la possibilità di

creare una situazione immaginaria in modo rapido, evitando così di fare ricorso a lunghe spiegazioni (si veda anche Kao&O'Neill, 1998). In questo modo, è inoltre possibile mantenere alta la tensione drammatica o recuperarla se ci si accorge che si sta affievolendo e supportare gli studenti all'interno del mondo immaginario. Il contributo che l'insegnante può apportare alla drammatizzazione dipende anche dalle domande che questi decide di porre ai propri studenti. Nello sviluppo di un *process drama*, infatti, le domande acquistano un valore assai importante e diverso da quello comunemente giocato durante una normale lezione di lingua. In una lezione "comune" gli insegnanti passano gran parte del loro tempo porgendo domande ai propri studenti; queste domande, però, non sono propriamente autentiche, dal momento in cui il docente ne conosce già le risposte, e rappresentano quindi solo un modo per testare le conoscenze degli alunni. All'interno del lavoro di *process drama*, invece, ciò che l'insegnante domanda serve ad aiutare gli studenti a dare un senso ai loro ruoli e risulta anche utile per definire meglio le caratteristiche del mondo fittizio. Le risposte a tali domande non possono essere prevedibili e sono fondamentali per poter proseguire con la drammatizzazione. Fare le domande giuste significa per l'insegnante poter creare tensione nella storia, una delle funzioni più importanti del *questioning* all'interno del *process drama*. Owens considera l'atto di porre ai propri studenti delle domande, una «parte vitale» (2005:30) delle lezioni di *process drama*. Questo può avvenire in momenti diversi della lezione, a seconda dei quali, le domande acquistano funzioni differenti. Prima della drammatizzazione, le domande risultano utili all'insegnante per conoscere meglio il proprio gruppo e per aiutarlo a dar vita a delle buone idee utili alla creazione di una storia. Dunque, con queste prime domande, l'insegnante cerca di risvegliare la creatività e l'immaginazione degli studenti e di costruire insieme a loro il contesto e le basi per un buon lavoro di *process drama*. Durante la drammatizzazione la funzione principale delle domande elaborate dall'insegnante è quella di motivare gli studenti, aiutarli a farsi coinvolgere dalla storia ed aumentare il loro interesse. Tali domande possono essere fatte dall'insegnante "dentro" o "fuori" dal ruolo, ma nel primo caso risultano essere molto più efficaci e utili. Al termine della sessione, le domande sono altrettanto utili per dare luogo ad una riflessione su quanto è stato fatto e appreso durante la lezione. Possiamo, dunque, concludere che nel *process drama* risulta essere più importante «porre le domande giuste, e quindi significative, piuttosto che richiederne le risposte esatte» (Owens, 205:30).

2.4. *La qualità di intervento*

Affinché un lavoro di *process drama* possa svilupparsi in modo interessante e costruttivo è determinante il tipo di intervento fatto dall'insegnante su di esso e, soprattutto, la sua qualità. È importante, infatti, che si tratti di un intervento «positivo» (si veda anche *Mapping Drama*, 2005): ovvero un contributo atto a mantenere alto il coinvolgimento degli studenti, viva la tensione drammatica e chiaro il *focus* della drammatizzazione. In un *process drama* coinvolgimento, tensione e focus sono elementi fondamentali che non vanno mai persi di vista e siccome risulta difficile riuscire a mantenerli vivi per un lungo arco di tempo, è necessario che l'insegnante intervenga per evitare che vadano perduti. Quest'ultimo dovrà quindi essere in grado di intervenire nel momento e nel modo giusto; per fare ciò è importante osservare ed ascoltare attentamente lo svolgersi della vicenda per capire quando, e se, sia utile un intervento.

Non è necessario che l'insegnante intervenga "in ruolo", esiste infatti anche la possibilità di fermare il lavoro e discuterne con gli studenti per chiarire la situazione e rifocalizzare insieme a loro gli elementi sopra citati. Se tutto ciò viene fatto "in ruolo" può aiutare a mantenere alto il grado di coinvolgimento degli studenti all'interno della drammatizzazione. Allan Owens e Keith Barber, autori del libro *Mapping Drama* (Australia, 2005), sostengono che l'intervento "in ruolo" sia sempre più significativo ed efficace rispetto a quello "fuori dal ruolo". Entrambi gli autori, riguardo a tale punto del metodo, quindi alla qualità di intervento, si rendono comunque conto che, nonostante l'attenzione che l'insegnante debba porre al tipo di intervento da adottare, non esiste purtroppo una formula che possa garantire il successo di un *process drama*, il quale dipende da molte altre variabili. Anche lo stato d'animo dei partecipanti, ad esempio, può incidere sulla buona riuscita o meno di un *process drama*, e ancor più quando si tratta di quello dell'insegnante. Per dare vita a un buon lavoro di drammatizzazione, infatti, è necessario che l'insegnante si trovi al massimo della sua forma, ma è normale che questo non sia sempre possibile. È per questo che Owens, all'interno del suo libro, suggerisce ai docenti di non sentirsi obbligati a portare avanti un *process drama* quando non ci si sente dell'umore giusto. Egli pensa che in questo caso sia meglio optare per attività più leggere e tranquille, "recuperare fiato" per qualche lezione, piuttosto che proseguire con le improvvisazioni in modo sbrigativo e stanco (si veda anche *Mapping Drama*, 2005).

3. PRIMA ESPERIENZA DI *TEACHER IN ROLE* – DA OSSERVATRICE (LABORATORIO UNIMI)

Come già accennato nell'introduzione, la mia prima esperienza di *process drama* risale a giugno 2010 presso l'Università degli Studi di Milano, nell'ambito del seminario tenuto dalla già citata Erika Piazzoli. Il mio ruolo è stato principalmente quello di osservatrice. Oltre al metodo in sé, ciò da cui sono rimasta particolarmente colpita e affascinata è stato il ruolo svolto dall'insegnante durante le lezioni. Osservare Erika e le relazioni che si instauravano con gli studenti, l'approccio nei confronti della classe e le sue azioni mi hanno permesso di entrare poco alla volta nella "filosofia" del metodo. Il modo in cui l'insegnante svolgeva il proprio ruolo in classe mi ha impressionato fin da subito e incuriosita a tal punto da convincermi che mi sarebbe piaciuto sperimentare il metodo in prima persona, nei panni dell'insegnante. Inoltre, Erika ha sempre condiviso con noi tirocinanti i suoi dubbi, le sue perplessità, le sue idee ed impressioni e questo è stato di grande utilità per tutte noi. In questo modo, il nostro non è stato un semplice lavoro di osservazione ma anche di coinvolgimento emotivo e condivisione di idee con l'insegnante.

Prima di assistere al laboratorio, mi chiedevo se davvero fosse possibile integrare la didattica con il teatro e in caso positivo, in che modo e con quale efficacia. L'attività che finalmente ha dato una prima risposta alle mie domande è stata proprio quella del *teacher in role*: la prima volta che Erika è "entrata in gioco" nella drammatizzazione mi sono subito resa conto del forte impatto che questo momento stava avendo sull'intera classe. L'insegnante in ruolo portava con sé una tensione drammatica estremamente affascinante in grado di alterare qualsiasi atmosfera. Con il suo primo ingresso, Erika, ha fornito un ottimo esempio di immedesimazione agli studenti, i quali, prima di quel momento, risultavano molto più imbarazzati ed impacciati nel "vestire i panni" di qualcun'altro. Un insegnante che entra in un ruolo e si mette in gioco, dona infatti al

resto dei partecipanti un senso di maggiore sicurezza e tranquillità derivante dalla sensazione di trovarsi tutti “sulla stessa barca”. Per gli studenti vedere il proprio insegnante immedesimarsi in un altro personaggio è un aiuto a sentirsi meno ridicoli, meno fuori luogo e meno giudicati poiché tutti, nessuno escluso, si stanno mettendo in gioco e stanno condividendo la stessa situazione.

3.1. *L'immedesimazione contagiosa*

Più di una volta ho potuto osservare come l'entrata in ruolo dell'insegnante risultasse avere ulteriori effetti positivi sulla classe: ovvero risvegliare negli studenti una migliore capacità di immedesimazione nel proprio personaggio. Mi è venuto, quindi, spontaneo pensare come, probabilmente, una buona immedesimazione da parte dell'insegnante possa risultare “contagiosa” per il resto dei partecipanti. Infatti, durante le attività di *teacher in role*, tutti gli studenti prendevano molto più sul serio il loro ruolo, interpretandolo decisamente meglio e con maggiore cura rispetto ad altri momenti. Insieme a questo maggiore impegno e coinvolgimento nasceva anche una volontà più forte di utilizzare sempre la lingua italiana per comunicare tra loro e per interagire con il personaggio interpretato dall'insegnante. Il maggiore coinvolgimento degli studenti a cui mi riferisco, era percepibile soprattutto nel cambiamento del loro atteggiamento nei confronti dell'insegnante a seconda del personaggio che questi stesse interpretando. Ricordo in particolare come, di fronte ad un dei personaggi più severi del *teacher in role*, gli studenti reagissero con un atteggiamento di profondo rispetto e di visibile timidezza nei confronti di questa persona che ormai aveva cessato di essere la loro insegnante ma era diventata realmente quel soggetto burbero e arrogante che diceva di essere il loro capo redattore. Era proprio in questi momenti che si poteva osservare un bellissimo gioco tra realtà e finzione: uno degli aspetti che più mi affascina del teatro e che si possono ritrovare anche all'interno di questo metodo.

3.2. *Prendere decisioni reali in un mondo inventato*

In un lavoro di *process drama* non c'è nulla di prevedibile. Ovvero, nonostante il canovaccio della drammatizzazione esista già in partenza, il contenuto viene sviluppato, ampliato e creato di volta in volta con il contributo di tutti, ed è per questo che per l'insegnante non è possibile prevedere i risvolti della storia. Tutto, infatti, nasce dall'improvvisazione. Per questo è necessario che tutti siano in grado di far fronte a qualsiasi situazione inaspettata ed essere quindi flessibili e aperti alle decisioni altrui; risulta chiaro come, per fare un buon lavoro di *process drama*, sia necessario essere capaci di lavorare in gruppo ed avere la capacità di cooperare insieme agli altri senza imporre le proprie idee o contrastare quelle altrui. A tal proposito, vorrei ricordare una particolare situazione venutasi a creare durante le ore di laboratorio: in quel momento è stato evidente il ricorso all'improvvisazione da parte dell'insegnante che si trovava di fronte ad una reazione inaspettata degli studenti. A parer mio, questa è stata la scena migliore di tutto il seminario, il culmine della tensione drammatica, dove tutti sembravano stare realmente vivendo all'interno di quel mondo da poco inventato. Studenti ed insegnante, ricoprendo ciascuno un ruolo, stavano veramente “lottando” per raggiungere un

obiettivo. Descriverò brevemente la situazione: gli studenti nei panni di giovani giornalisti in prova per ottenere un posto di lavoro nella redazione del giornale del dott. Righello, si trovano su un treno diretto a Milano dove andranno a fare alcune interviste utili per il loro articolo. Quando arriva il controllore (l'insegnante), scoprono con sorpresa che i loro biglietti di viaggio sono falsi e devono per questo motivo abbandonare la carrozza. I giornalisti però (inaspettatamente per l'insegnante) si rifiutano categoricamente di scendere dal treno, nonostante il controllore cerchi in ogni modo di farsi ascoltare. Data la continua opposizione dei passeggeri, il controllore si vede costretto a chiamare la polizia. La presenza della polizia all'interno della storia e in quel preciso momento non era stata contemplata dall'insegnante: Erika ha preso questa decisione durante la scena. Vista la reazione non prevista degli studenti, infatti, l'insegnante ha dovuto trovare una soluzione improvvisando al momento facendo ricorso, in questo caso, alle forze dell'ordine. Questa situazione ci fa capire come spesso, durante un *process drama*, ci si trovi a dovere fare delle scelte reali all'interno di un mondo inventato.

3.3. *La sovrapposizione di due realtà*

Come già accennato, spesso nel *process drama* la realtà e la finzione si sovrappongono. Voglio qui ricordare un'altro momento significativo del laboratorio che ci riporta all'incontro tra fantasia e realtà. Mi riferisco alla fase in cui la vice-presidente del giornale del dott. Righello, spiega ai giornalisti le modalità e le tempistiche di lavoro per stendere il loro articolo. Vengono spiegati con precisione i parametri da seguire, le regole da rispettare e gli obiettivi da raggiungere. Tutto questo viene fatto "in gioco" ma corrisponde perfettamente alle consegne "reali" per gli studenti: le due realtà parallele (mondo fittizio e mondo reale) trovano in questo momento un punto di contatto, si sovrappongono e non sono più distinguibili tra loro. Questa è stata una situazione davvero affascinante nonché un'ulteriore dimostrazione di come si possa insegnare facendo teatro. Dopo aver assistito a tale scena, ricordo di aver scritto entusiasta sul foglio dei miei appunti che finalmente ero riuscita a capire come la drammatizzazione potesse entrare a far parte della didattica e viceversa.

4. PRIMA ESPERIENZA DI *TEACHER IN ROLE* – DA INSEGNANTE (TIROCINIO A VALENCIA)

Con mia grande gioia, l'opportunità di sperimentare in prima persona il *process drama* è arrivata poco dopo la prima esperienza di giugno con Erika Piazzoli. A partire da ottobre, infatti, durante la mia permanenza in Spagna (Valencia) per svolgere un tirocinio nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano LS agli stranieri, ho potuto organizzare un laboratorio di *process drama* con una classe del Centro Giacomo Leopardi. La direttrice del Centro, Laura Volpe, ha subito accettato con entusiasmo la mia proposta di inserire tale metodo in una delle sue classi ed è stato così che a pochi giorni dal mio arrivo a Valencia mi sono trovata immersa in un *process drama* insieme ai miei nuovi alunni: adulti ispanofoni con un'ottima conoscenza dell'italiano.

Come già affermato nell'introduzione di questo articolo, tale esperienza mi ha permesso di aprire maggiormente gli occhi sul *process drama* e capirne meglio i meccanismi e la filosofia. Sicuramente, viverlo dall'interno, mi ha permesso inoltre di poterlo apprezzare ancora più di prima.

4.1. *Modalità di lavoro*

Potrei definire la mia esperienza a Valencia nell'ambito del *process drama* come una vera e propria ricerca personale sul metodo, dove i miei obiettivi sono stati principalmente i seguenti:

- capire meglio le funzioni ed il ruolo dell'insegnante all'interno del *process drama*;
- osservare gli effetti del *process drama* sugli apprendenti;
- cogliere il grado di interesse e di motivazione degli studenti rispetto a questo particolare approccio didattico.

Per aiutarmi in tale percorso di sperimentazione ho fatto ricorso a registrazioni audio delle lezioni, appunti ed annotazioni rispetto alle mie impressioni durante le attività ed, infine, alla richiesta di compilazione di "moduli *feedback*" da parte degli studenti al termine di ogni incontro. All'interno di questi moduli sottoponevo loro 2 semplici domande alle quali dovevano rispondere in modo anonimo:

- come ti sei sentito durante la lezione?
- quale momento ti è piaciuto di più?

Il canovaccio del quale mi sono servita per dare vita alla drammatizzazione è stato lo stesso proposto dalla Piazzoli durante il suo laboratorio di giugno a Milano; questo mi è servito per acquisire maggiore sicurezza rispetto ad un approccio per me totalmente nuovo. La stessa Piazzoli, durante l'intervista che le feci a luglio, consigliò tale strategia, ideale soprattutto per gli insegnanti di *process drama* "alle prime armi".

4.2. *La caduta della maschera da insegnante*

Uno degli aspetti tra i più particolari del *process drama* riguarda il ruolo rivestito dall'insegnante all'interno della classe, il quale si distacca notevolmente da quello più "classico" riscontrabile nella maggior parte degli altri metodi di insegnamento. Poter sperimentare questo approccio nei panni dell'insegnante permette di rendersi bene conto se è davvero un metodo che fa per noi, se ci piace e se ci troviamo a nostro agio. Già dal primo momento in cui sono entrata in classe durante il laboratorio di *process drama*, vestendo i panni di un altro personaggio, mi sono resa conto, infatti, di come il ruolo dell'insegnante in questo metodo richiedesse qualcosa in più rispetto al già difficile incarico di docente. Nonostante avessi frequentato in passato scuole di teatro, devo ammettere che in quel momento, ovvero durante il mio primo approccio "in ruolo" con gli studenti, mi sentivo molto emozionata e un pò spiazzata. Ho riflettuto a lungo su queste mie sensazioni e su quel particolare momento, e mi sono resa conto di come ciò che più mi intimoriva e mi creava emozione derivava, probabilmente, dalla sensazione di

stare “svelando” alla classe una parte di me che si distaccava dal ruolo più consueto dell'insegnante. Infatti, nel momento in cui assumiamo i panni di un personaggio, crolla immediatamente quella che potremmo definire la “maschera da insegnante” che solitamente adottiamo quando ci poniamo di fronte a una classe. Allo stesso tempo si rompe quel muro, purché sottile, che metaforicamente divide colui che dispensa conoscenza da coloro che apprendono. Il risultato immediato che ne deriva è appunto la sensazione da parte dell'insegnante di essersi “svelato” alla classe, lasciandosi vedere per quello che è. Le conseguenze di questa rottura sono, a parer mio, principalmente due:

- l'insegnante ha la sensazione di aver perso il proprio *status*;
- la relazione con gli studenti diventa immediatamente più intima.

Durante la mia prima attività di *teacher in role* temevo di risultare inadeguata e di non essere all'altezza di quel compito; ma in breve tempo sono riuscita a superare i miei timori ed è stato confortante poter constatare fin da subito i benefici che il mio contributo aveva apportato all'intera classe. Subito dopo la mia prima immedesimazione, infatti, riuscivo a percepire come il legame con gli studenti si fosse rafforzato e questi risultavano molto più coinvolti nella drammatizzazione. Ognuno di loro appariva più tranquillo e meno spaventato nel momento in cui doveva vestire i panni di qualcun'altro. Così come avevo già notato a giugno osservando Erika, per la seconda volta, ho potuto verificare di persona come l'insegnante in gioco possa essere di grande stimolo per gli studenti e rappresentare un buon esempio di immedesimazione per tutti. Anche questa volta, infatti, vedere la propria insegnante che si metteva in gioco ha aiutato gli studenti a sentirsi a proprio agio e meno inopportuni quando toccava a loro immedesimarsi. All'interno di molti moduli di *feedback* a me consegnati a fine lezione, si è potuto riscontrare un particolare apprezzamento dell'attività di *teacher in role*, definitiva da molti studenti “tranquillizzante” e “molto utile”.

Interessante è stato anche notare come, nonostante si trattasse di situazioni simulate e immaginarie, l'alto grado di coinvolgimento degli studenti li portava ad assumere comportamenti diversi a seconda del personaggio che io interpretavo. La prima volta in cui ho vestito i panni del rude e severo capo-reddattore, il dott. Righello, la classe era di una compostezza e di una serietà mai viste prima. La cosa che più mi aveva colpito era stato osservare gli studenti che, vedendomi entrare come il dott. Righello, si erano immediatamente alzati in piedi per salutarmi. Nessuno di loro rideva o parlava d'altro, ognuno dava l'impressione di essere presente in quel preciso momento, in quella data sala d'aspetto del giornale. Il mio atteggiamento serio e rigido si rifletteva nelle loro risposte precise e nei loro atteggiamenti composti e formali. Ancora una volta, in questo caso dall'interno, ho potuto assistere con soddisfazione al gioco e alla sovrapposizione della realtà con la finzione.

4.3. *Improvvisazione e situazioni inaspettate.*

Nel *process drama* la capacità di improvvisare è per l'insegnante fondamentale, esattamente come saper essere flessibili di fronte a situazioni inaspettate. Ricordo, ad esempio, un particolare momento in cui ho dovuto ricorrere ad entrambe queste capacità: i giornalisti si trovano sul treno diretto a Milano, mentre stanno comodamente seduti, chiacchierano tra di loro. Io, nei panni del controllore, inizio a fare il mio giro di

controllo. Arrivo dai giornalisti e mi rendo conto che i biglietti sono falsi, così chiamo il commissario di polizia affinché possa venire a risolvere la spiacevole situazione. Informo subito i passeggeri di quanto mi è stato detto per telefono, ovvero che alla fermata successiva sarebbero dovuti scendere dal treno per incontrare il commissario. Nel mentre, vibra sonoramente il mio cellulare ed uno degli studenti, uscendo dall'immedesimazione, dice "suona un telefono!". Premetto che durante le attività drammatiche ogni elemento esterno quali un cellulare che suona, una persona che entra in classe e qualsiasi altra cosa che abbia una stretta connessione con la realtà, disturba e fa crollare la tensione drammatica che si è potuta creare fino a quel momento. Il mio cellulare insieme allo studente che ci informa al riguardo stavano per far crollare la tensione. Decido così di rimanere nella parte, di interpretare l'affermazione dello studente come se fosse avvenuta all'interno della drammatizzazione, prendo il cellulare e rispondo: "Sì, commissario, è lei?" e decido al momento che il commissario mi ha chiamato per informarmi che si trova già sul treno. Bisogna sempre cercare di improvvisare e far fronte a situazioni che non ci saremmo aspettati: si fa questo in favore del mantenimento della tensione drammatica, elemento chiave per la buona riuscita di un lavoro di *process drama*.

Rispetto alle decisioni prese dall'insegnante per risolvere situazioni di contrasto o di calo della tensione drammatica, esiste anche la possibilità di scegliere se intervenire "in ruolo" o "fuori dal ruolo". A volte può, infatti, essere utile alternare queste fasi. Le funzioni dell'insegnante "in ruolo" sono molteplici e sono già state descritte precedentemente; le fasi "fuori dal ruolo" sono altrettanto importanti per migliorare lo sviluppo della drammatizzazione. Molte volte mi sono resa conto che rientrare in classe nel mio ruolo di insegnante come stacco tra un'immedesimazione ed un'altra, era molto utile per spiegare e chiarire agli studenti ciò che durante la drammatizzazione poteva non essere stato capito bene. Questo tipo di intervento risulterà sicuramente ancor più necessario con classi la cui conoscenza linguistica non sia di alto livello. Durante le attività drammatiche, infatti, l'insegnante in ruolo utilizza un linguaggio decisamente più rapido e molto colloquiale, al fine di avvicinarsi maggiormente ad una situazione realistica. La classe con cui ho lavorato io, possedendo una buona conoscenza della lingua, non ha mai avuto grossi problemi di comprensione ma, a volte, è risultato comunque utile e necessario chiarire insieme a loro quanto accaduto durante l'attività drammatica, soprattutto quando al suo interno venivano date delle consegne. L'intervento "fuori dal ruolo" da parte dell'insegnante può risultare utile anche sotto un altro aspetto: si può "pilotare" parzialmente la drammatizzazione, riportandola sulle "orme" del canovaccio, ricorrendo alla narrazione. A volte, infatti, le improvvisazioni degli studenti, necessarie per la costruzione e lo sviluppo della storia, rischiano di "uscire troppo dal seminato", ovvero di distaccarsi molto dal canovaccio. Se l'insegnante vuole rimanere fedele a quest'ultimo, è necessario fare ricorso alla narrazione: fuori dal ruolo si racconta alla classe ciò che è appena accaduto o sta per accadere. A tal proposito, poco dopo la scena del treno e del controllore sopra descritta, sono tornata in classe fuori dal ruolo e solo con la mia narrazione abbiamo potuto mantenere la drammatizzazione fedele al suo canovaccio. I giornalisti, infatti, dopo essere stati fermati dal controllore, avrebbero dovuto scendere dal treno per essere portati in carcere. I passeggeri però si rifiutavano di seguirmi, non volevano abbandonare il treno, né tanto meno andare in carcere. Ci trovavamo quindi in una situazione di stallo. La mia narrazione fuori dal ruolo è servita a spostare la scena drammatica in carcere.

4.4. *Elementi utili ed elementi dannosi per un buon lavoro di process drama.*

Grazie a questo laboratorio di *process drama* da me personalmente gestito, sono potuta arrivare a delle conclusioni importanti rispetto ad alcuni elementi che sono necessari per poter svolgere un buon lavoro di drammatizzazione ed altri che, invece, ne disturbano lo sviluppo. Per quanto riguarda i primi, ho preso coscienza di come una buona immedesimazione da parte dell'insegnante sia fondamentale: quanto più l'insegnante è in grado di mettersi in gioco bene, dunque riuscendo a risultare verosimile, tanto più gli studenti si sentono coinvolti nella drammatizzazione. Immedesimarsi in un personaggio, e farlo seriamente, senza mai uscire dal suo ruolo, non è certamente facile. Ancora meno risulta esserlo per gli studenti più introversi o non abituati a questo genere di attività. È per questo che il buon esempio dell'insegnante risulta fondamentale: come già precedentemente affermato, l'immedesimazione può spesso risultare "contagiosa". Un insegnante che si mette in gioco motiverà il resto della classe a fare lo stesso.

La ricreazione degli ambienti, anche se in modo simbolico, può essere di grande aiuto per il coinvolgimento degli studenti. Un contesto chiaro e definito è, infatti, molto importante per l'immedesimazione. A questo fine, insieme alla ricostruzione di uno spazio, è necessario precisare sempre alla classe il luogo ed il tempo dove sta accadendo la vicenda. L'insegnante deve preoccuparsi di pensare a come gestire al meglio lo spazio e non dimenticarsi di informare sempre gli studenti rispetto alle caratteristiche spazio-temporali della drammatizzazione in atto.

Risulta, inoltre, molto utile per uno svolgimento ottimale di un *process drama* la presenza di un numero adeguato di partecipanti: l'ideale sarebbe lavorare con 10 o massimo 15 studenti. Sotto tale cifra risulterebbe difficoltoso svolgere alcune attività per le quali è necessario avere un numero minimo di partecipanti, come ad esempio durante i "quadri viventi"; superata invece la soglia dei 15 studenti si potrebbero riscontrare difficoltà di coordinazione e gestione del lavoro in un gruppo classe che risulterebbe decisamente troppo ampio e dispersivo.

Parlando, invece, degli elementi che possono creare problemi a un buon lavoro di *process drama*, metterei al primo posto l'introduzione di nuovi soggetti all'interno del gruppo. Questo è stato, purtroppo, uno degli aspetti negativi a cui ho dovuto far fronte molto spesso. In questi casi il lavoro rallenta poiché, per dare la possibilità ai nuovi arrivati di integrarsi a pieno nella drammatizzazione, è necessario riprendere alcune attività già svolte in precedenza. Infatti, oltre a rispiegare la storia, è fondamentale assicurarsi che i nuovi soggetti possano crearsi un proprio personaggio. Il lavoro sul personaggio viene svolto nei primi incontri di ogni *process drama*, non esiste infatti drammatizzazione che non abbia i suoi personaggi. Tale attività risulta fondamentale per iniziare un lavoro del genere, senza di essa gli studenti non avrebbero un ruolo nel quale immedesimarsi. È per questo motivo che, ogni qual volta venga introdotto un nuovo studente nel gruppo classe, non si può evitare di ritornare sull'attività di creazione del personaggio. Questo però rischia di diventare noioso per coloro che hanno già svolto tale compito e rappresenta un forte rallentamento del lavoro di tutti.

La mancanza di spazio è un altro degli elementi che possono essere fonte di disturbo: sicuramente è un problema minore rispetto al precedente e, più che rischiare di rovinare un lavoro ben fatto, ne limita di fatto le potenzialità. L'ideale per lavorare bene durante un *process drama*, sarebbe avere a disposizione un'aula mediamente ampia in relazione al

numero di partecipanti, dove sia possibile spostare banchi e sedie per poter avere uno spazio libero dove muoversi. Si potrebbe dire che lo spazio ideale dovrebbe essere più simile a un'aula di un corso di recitazione piuttosto che a una scolastica.

Durante le lezioni di *process drama* sarebbe, inoltre, utile assicurarsi che nessuna persona esterna possa fare irruzione in classe durante le ore di lavoro. Questo apporterebbe un grosso disturbo al gruppo, soprattutto nei momenti di drammatizzazione, durante i quali è bene che ogni elemento legato alla realtà rimanga fuori dal contesto. Come è facilmente intuibile, tali intromissioni esterne lederebbero la tensione drammatica, rovinerebbero l'immedesimazione di alunni e insegnante costringendoli a dover abbandonare i loro ruoli per interagire con il "mondo reale". È quindi molto importante che la classe di *process drama*, durante tutta la durata dell'incontro, possa avere a disposizione i mezzi necessari che le permettano di rimanere "scollegata" dalla realtà esterna all'aula.

Infine, è importante ricordare come le cause di disturbo della lezione non provengano necessariamente solo dall'esterno, ma possano trovarsi già all'interno della classe. Si tratta dei cosiddetti "soggetti di disturbo" i quali, non riuscendo ad immedesimarsi bene nel loro personaggio, non si lasciano coinvolgere dalla drammatizzazione, non collaborano e rischiano di distrarre i compagni dal loro compito. Le motivazioni che portano tali personaggi a non prendere sul serio le attività possono essere molteplici ma, nella maggior parte dei casi, possono riguardare una particolare inibizione dello studente a mettersi in gioco. Questi, non riuscendo a vincere la propria timidezza, non partecipa correttamente al lavoro di gruppo, assumendo un atteggiamento di "distacco" nei confronti di ciò che sta avendo luogo in classe.

Situazioni del genere ne ho potute osservare diverse sia durante il laboratorio a Milano, sia durante la mia prima esperienza a Valencia. In questo secondo caso ho dovuto far fronte alla situazione in prima persona. Indubbiamente, questi soggetti rischiano di rovinare la tensione drammatica e di "sabotare" l'intera lezione. Per evitarlo, è necessario che l'insegnante trovi un modo per sopperire a tali disturbi. Questo può essere fatto, ad esempio, utilizzando ciò che tale persona ha detto completamente fuori dal suo ruolo come se fosse avvenuto in gioco. Ricordo un episodio in cui, durante un'attività drammatica comprensiva di insegnante in gioco, uno studente mi abbia chiesto, fuori da qualsiasi immedesimazione, come si dicesse in italiano una determinata espressione spagnola. A quel punto, rimanendo nei panni del mio personaggio, senza abbandonare la drammatizzazione, ho risposto che mi spiaceva ma non conoscevo lo spagnolo. In quel momento lo studente aveva "messo in pericolo" la mia immedesimazione, perché se solo avessi risposto da insegnante alla sua domanda, trovando quindi una soluzione al suo dubbio, la tensione drammatica sarebbe crollata immediatamente.

I disturbi che questi studenti possono arrecare alla lezione hanno la possibilità di venire ridimensionati non solo dall'insegnante, ma anche da un gruppo classe "forte". Nel mio caso, infatti, la maggior parte dei partecipanti era talmente coinvolta e motivata che l'impegno di ciascuno studente e la voglia di fare bene ciò che gli veniva chiesto, evitava continuamente che possibili disturbi del genere potessero realmente ledere la drammatizzazione.

5. CONCLUSIONI

Osservare e, soprattutto, sperimentare il *process drama* mi ha permesso di trarre alcune conclusioni rispetto ai suoi aspetti tecnici e pratici sui quali mi sono da poco soffermata. Ora vorrei, invece, avanzare le mie impressioni finali riguardanti il metodo in generale. Rimasta affascinata fin dalle prime osservazioni da questo approccio didattico, posso adesso affermare di esserne rimasta altrettanto colpita dalla sua applicazione pratica durante l'esperienza a Valencia. A parer mio, il ruolo ricoperto dall'insegnante all'interno del *process drama* è estremamente interessante ed arricchente; nonostante i primi timori, mi è piaciuto molto potermi mettere in gioco insieme agli studenti e riscoprire insieme a loro nuovi lati di noi stessi. Inoltre, amando il teatro e la recitazione, sono finalmente riuscita a trovare in questo metodo la possibilità di unire la mia passione per le arti drammatiche a quella per l'insegnamento.

È stato possibile riscontrare anche da parte degli studenti grande interesse ed entusiasmo riguardo al *process drama*. Non solo commentando e parlandone a voce con me, ma anche attraverso le loro osservazioni fatte al termine di ogni lezione, hanno affermato di apprezzare molto questo metodo, grazie al quale le ore di lavoro risultavano per tutti più divertenti e "leggere".

Penso che il *process drama* sia un metodo molto utile per l'apprendimento di una lingua straniera: facilita la spontaneità e la scioltezza nel suo utilizzo. Il *process drama* permette di imparare una lingua in modo più piacevole e divertente; nello stesso tempo, dà la possibilità agli apprendenti di acquisire maggiori competenze e di sviluppare una maggiore sicurezza nell'ambito della comunicazione in lingua straniera. Attraverso tale metodo è possibile imparare attraverso il "fare", simulando un apprendimento linguistico sul campo, ovvero, come se avvenisse nel paese dove si parla quella determinata lingua.

A fini esemplificativi, riporto di seguito la programmazione delle lezioni di *process drama* da me tenute a Valencia tra ottobre e dicembre 2010 presso il Centro Giacomo Leopardi. Mi pare dovuto un ringraziamento speciale a Erika Piazzoli che con il suo materiale, mi è stata di grande aiuto nell'organizzazione del mio lavoro. La programmazione ed il canovaccio del mio laboratorio si sono ispirati a quanto svolto dalla Piazzoli durante il seminario di giugno 2010 presso l'Università degli Studi di Milano.

PROGRAMMAZIONE LEZIONI DI PROCESS DRAMA

(Valencia ottobre - dicembre 2010)

Obiettivo laboratorio: entrare nel mondo del linguaggio giornalistico e del lavoro in Italia.

Domanda centrale (*focus question*): come ci si sente ad essere dei trentenni disoccupati e aspiranti giornalisti in un contesto italo-spagnolo?

Cosa succede? Un gruppo di trentenni laureati in giornalismo deve portare a termine un'intervista in Italia.

A chi succede? A dei trentenni spagnoli che sono stati assunti in prova per una redazione.

Dove succede? Nella Camera di Commercio Italiana a Valencia, presso la redazione del giornale *Quaderno*.

Quando succede? In un'ipotetica realtà dove gli studenti hanno ancora 30 anni e sono in cerca di lavoro.

Cosa si rischia? Di rimanere ancora a lungo disoccupati senza la possibilità di rendersi autonomi (per chi vive ancora con i genitori) o senza la possibilità di mantenere la propria famiglia (per chi ha già un figlio).

FASE e UNITÁ	ATTIVITÁ	RISORSE
<p>FASE INIZIALE</p> <p><i>Pre-testo</i></p> <p><i>Discussione</i></p> <p><i>Schede personaggio</i></p> <p><i>Sedia parlante</i></p>	<p>1° LABORATORIO (25-10-2010)</p> <p>Per questo laboratorio immaginiamo di avere 30 anni, di avere studiato giornalismo e di aver avuto qualche esperienza nel campo, ma di essere ancora disoccupati alla ricerca disperata di un lavoro. Consenso?</p> <p>Immaginiamo di conoscere molto bene la lingua e la cultura italiana perché abbiamo vissuto per un periodo in Italia, qualcuno si è anche laureato in Italia. State cercando lavoro, e avete trovato questo annuncio.</p> <p>Offerta di assunzione per la Camera di Commercio Italiana in Spagna. Leggerla e discutere.</p> <p>Che tipo di persona cercano? Rispecchiamo i canoni della persona che stanno cercando? Siamo interessati all'annuncio? Come mai troviamo scritto "bisogna essere disposti a collaborare con il dott. Righello"? Come sarà questo dott. Righello?</p> <p>Pensiamo al nostro personaggio, costruiamo le caratteristiche principali di questa persona. Individualmente scriviamo su un foglio informazioni relative a:</p> <ul style="list-style-type: none"> . nome e cognome del personaggio (italiani, siamo spagnoli ma abbiamo un nome d'arte italiano) . età . carattere . hobby <p>Colui che si siederà sulla sedia parlante entrerà automaticamente nei panni del suo personaggio. I compagni potranno fargli delle domande per cercare di conoscerlo.</p> <p>A turno si va sulla sedia parlante.</p>	<p>fotocopie</p> <p>schede personaggio</p>
<p>FASE ESPERIENZIALE</p>	<p>In sala d'attesa. Sono stati convocati in Camera di Commercio ma non sanno perché. Io esco e rientro nei panni della vice presidente Sara Bacchetta. Nel momento in cui io rientro in aula, tutti devono entrare nel loro personaggio.</p>	<p>spostare le sedie per simulare una sala d'attesa</p>

<p><i>Role play collettivo</i> + <i>Insegnante in gioco</i> (<i>Vice-presidente</i>)</p>	<p>La dott.ssa Sara Bacchetta annuncia ai giornalisti che sono stati assunti per un periodo di prova e dà il benvenuto nella grande famiglia della Camera di Commercio.</p> <p>La Vice-presidente descrive il Capo-redattore, dott. Righello, come una persona particolare, ossessivo-compulsiva, che non sopporta internet.</p>	<p>occhiali e cartellino nome</p>
<p><i>Riflessione</i></p>	<p>Come vi è sembrata Sara Bacchetta? Come sarà il dott. Righello?</p>	
<p><i>Capo-redattore</i> <i>dott. Righello</i></p>	<p>Fare accomodare gli studenti nella parte-ufficio dell'aula e iniziare nel ruolo del dott. Righello. Nei suoi panni, dare istruzioni per selezionare un argomento interessante su cui preparare un'intervista. Spiegare le modalità di selezione, ci sono solo 2 posti disponibili.</p>	<p>camicia, cravatta e cartellino nome</p>
<p><i>Riflessione globale</i></p>	<p>Modulo feedback.</p> <p>2° LABORATORIO (29-10-2010)</p>	
<p><i>Visualizzazione per ri-entrare nel personaggio</i></p>	<p>Introdurre nuovamente il contesto (soprattutto se ci sono dei nuovi partecipanti)</p> <p>Riprendere il pre-testo (una copia a testa) e leggere, commentare, spiegare ai nuovi arrivati.</p> <p>Riprendere i personaggi, lavoro sul personaggio: i nuovi creano il loro personaggio, i vecchi aggiungono dei dettagli.</p>	<p>una fotocopia ciascuno</p>
<p><i>Sedia parlante</i></p>	<p>Sedia parlante collettiva, per conoscere i nuovi personaggi e ripassare quelli già esistenti.</p>	
<p><i>Lavoro di gruppo</i> <i>Lavoro con i giornali</i></p>	<p>20 minuti di tempo per: riprendere l'idea dell'articolo, pensare alla persona che si vuole intervistare, scrivere 5 domande relative all'intervista che si andrà a fare in Italia.</p>	<p>schede personaggio, giornali</p>
<p><i>Insegnante in gioco</i></p>	<p>Dott. Righello: ascolta i progetti, i giornalisti devono esporre chiaramente ciò che hanno elaborato durante il lavoro di gruppo. Righello approva tutti i progetti.</p>	<p>camicia, cravatta, post-it, cartellino nome</p>
<p><i>Riflessione globale</i></p>	<p>Modulo feedback.</p> <p>3° LABORATORIO (05-11-2010)</p>	
<p><i>Insegnante in gioco</i></p>	<p>Sara Bacchetta: distribuisce ai giornalisti i biglietti aereo Valencia-Roma e i biglietti del treno da Roma a Milano (ha</p>	<p>occhiali e cartellino</p>

<p><i>Role play prenotazione albergo</i></p>	<p>sbagliato a prenotare e per questo dovranno prendere due mezzi per raggiungere Milano; prega i giornalisti di non raccontare nulla al dott. Righello). La vice-presidente spiega inoltre ai giornalisti che dovranno incaricarsi loro di prenotare l'alloggio a Milano.</p> <p>Prenotazione albergo. Due gruppi: giornalisti e operatori dando istruzioni diverse:</p> <p><u>Istruzioni operatori:</u> fornire un discorso tipo disco fisso: benvenuti a Italia-informa, servizio di prenotazioni nazionale. Per una prenotazione ristoranti: digitare 1 / per prenotazioni locali digitare 2 / per prenotazioni macchine 3 / musei 4 /alberghi 5 / teatri 6... Benvenuto in prenotazioni alberghi. Per prenotazioni alberghi 5 stelle... ecc.</p> <p><u>Istruzioni giornalisti:</u> devono prenotare per x persone (numero gruppo) un albergo nella città di Milano. Devono cercare di trovare l'albergo più economico.</p> <p>A coppie, schiena contro schiena, formare un call-centre e procedere con la prenotazione.</p>	<p>nome biglietti treno</p> <p>schema per aiutare gli operatori</p>
<p><i>Insegnante in gioco: dott. Righello e l'arma segreta</i></p>	<p>Il dott.Righello chiede ai giornalisti che tipo di prenotazioni sono riusciti a fare, dà istruzioni su come comportarsi a Milano e ricorda loro che, purtroppo, non tutti potranno essere assunti alla fine di questo progetto: soltanto il gruppo che si dimostrerà più bravo. Consiglia loro di pensare ad un'arma segreta per vincere</p>	<p>oggetti dott. Righello</p>
<p><i>Arrivo in aeroporto. Dogana, insegnante in gioco doganiere</i></p>	<p>Controllo biglietti, i giornalisti in fila presentano il loro passaporto e biglietto. I giornalisti vengono fatti accomodare sull'aereo.</p>	
<p><i>In aereo: ricerca arma segreta</i></p>	<p>I giornalisti devono cercare di scoprire l'arma segreta degli altri gruppi e non fare scoprire la propria. Ipotesi, supposizioni. Scrivono su un foglietto le armi segrete che pensano possano avere adottato gli altri gruppi.</p>	
<p><i>Riflessione globale</i></p>	<p>Modulo feedback.</p>	
<p><i>Ri-visualizzazione personaggio</i></p>	<p>4° LABORATORIO (12-11-2010)</p> <p>Pensare al proprio personaggio e pensare ad un dettaglio: "voi siete la persona adatta, il vostro progetto è il migliore, trovate una domanda in più, un'idea vincente"; scrivere quanto si è pensato su un foglietto e nascondere addosso.</p>	

<i>treno</i>	Siamo alla stazione; il treno è arrivato. Adesso siamo sul treno, da Roma a Milano. L'intervista è domani! Finalmente! Posizionare le sedie per ricreare l'atmosfera del treno. In treno, parlare con i compagni del team del piccolo dettaglio a cui hanno pensato – attenzione a non fare sentire agli altri gruppi.	
<i>Insegnante in gioco (controllore)</i>	Insegnante in ruolo come controllore: chiede i biglietti, li controlla e sospetta qualcosa. I passeggeri/giornalisti devono cercare di difendersi alle accuse del controllore. I biglietti infatti sono falsi e i giornalisti devono abbandonare il treno. I passeggeri si rifiutano di scendere! Il controllore è costretto a chiamare il commissario di polizia.	cravatta, cartellino FS
<i>Insegnante in gioco (commissario)</i>	Il commissario di polizia si fa rispiegare la situazione dai giornalisti e poi li convince a lasciare il treno alla prossima fermata per seguirlo in questura e procedere con un possibile arresto. Narrazione: i giornalisti vengono arrestati temporaneamente perché i biglietti del treno sono falsi, e sono accusati di falsificazione ai danni delle Ferrovie dello Stato. Devono attendere, attendere, attendere. E intanto il tempo passa!	cravatta, cartellino polizia
<i>Quadro vivente</i>	Creare 3 quadri viventi che rappresentino l'attesa prigione: dopo 1 minuto – dopo 3 ore – dopo 12 ore. Discussione: come si sono sentiti quando sono stati arrestati? E/o cosa avrebbero voluto dire al dott. Righello? Mettere la cravatta del dott. Righello sulla sedia (simbolo) e farli sfogare.	oggetti dott. Righello
<i>Riflessione globale</i>	Modulo feedback.	
	5° LABORATORIO (19-11-2010)	
<i>Scrittura creativa</i>	In prigione non c'è niente da fare, hanno a disposizione solo una penna e un foglio. Scrivere una lettera ad un amico fidato per raccontare la situazione e cercare aiuto.	fogli e penne
<i>Ruolo collettivo</i>	Scambio delle lettere, lettura a voce alta	
<i>Telefonata</i>	Hanno il permesso di fare una telefonata. Devono decidere chi è la persona più adatta, fra tutti loro, per contattare il dott. Righello. A questo punto tutti gli studenti assumono il ruolo dello stesso giornalista. Procedere con la telefonata e, in qualche modo, risolvere la situazione (cauzione da pagare?). Usciranno forse domani.	

<p><i>Role play</i> <i>prenotazione albergo</i></p>	<p>Narrazione: finalmente vengono rilasciati. Devono però riprenotare l'albergo a Milano.</p> <p>Prenotazione albergo. Due gruppi: giornalisti e operatori dando istruzioni diverse:</p> <p><u>Istruzioni operatori</u>: benvenuti a Italia-informa, servizio di prenotazioni nazionale. Per una prenotazione ristoranti: digitare 1 / per prenotazioni locali digitare 2 / per prenotazioni macchine 3 / musei 4 /alberghi 5 / teatri 6... Benvenuto in prenotazioni alberghi. Per prenotazioni alberghi 5 stelle... ecc</p> <p><u>Istruzioni giornalisti</u>: devono prenotare per x persone (numero gruppo) un nuovo albergo nella città di Milano o riconfermare la prenotazione fatta precedentemente.</p> <p>A coppie, schiena contro schiena, formare un call-centre e procedere con la prenotazione.</p>	
<p><i>Ri-pianificazione</i> <i>intervista/ articolo</i></p>	<p>Riformando i gruppi divisi per argomento/intervista, gli studenti devono ri-pianificare, sistemare le domande che serviranno loro per l'imminente intervista.</p>	<p>giornali articoli</p>
<p><i>Riflessione globale</i></p>	<p>Modulo feedback.</p>	
<p><i>Intervista</i></p>	<p>6° LABORATORIO (29-11-2010)</p> <p>Hanno mezzora di tempo per fare quest'intervista.</p> <p>In gruppi: una persona sceglie di essere il personaggio da intervistare, gli altri 3 lo intervistano. Dare istruzioni separate:</p> <p><u>Intervistatori</u>: uno di loro fa le domande; un altro deve prendere appunti sulle risposte verbali; un altro deve osservare il comportamento non verbale e prendere appunti interpretandone il senso. Devono scrivere piu' cose possibile.</p> <p><u>Intervistati</u>: non rispondere sempre in modo esaustivo, parlare spesso di tecnologie on-line e di quanto internet abbia migliorato la loro vita e il loro lavoro.</p> <p>Una volta terminata l'intervista, mettere a posto gli appunti.</p> <p>Narrazione: avete finalmente fatto la vostra intervista e potete tornare in Spagna. Il giorno dopo il vostro arrivo, la Camera di Commercio vi contatta e vi chiede di presentarvi</p>	<p>carta e penna</p>

	presso la sala riunioni della sede centrale.	
<i>Insegnante in gioco (vice presidente)</i>	Sara Bacchetta riceve i giornalisti informandosi su come è andato il loro viaggio e dando loro istruzioni su come dovranno scrivere l'articolo: norme, tempistiche e richieste particolari del dott. Righello.	oggetti vice-presidente
<i>Riflessione globale</i>	Modulo feedback.	
	7° LABORATORIO (03-12-2010)	
<i>Scrittura creativa</i>	Ogni gruppo deve scrivere un articolo di giornale, usando i loro appunti riguardo all'intervista.	
	8° LABORATORIO (10-12-2010)	
<i>Insegnante in gioco dott. Righello</i>	Entrare in scena con gli articoli in mano, per cercare di decidere quale gruppo assumere. Invitare i giornalisti ad improvvisare, cercando di convincerlo ad assumerli. Righello chiede poi a ciascun gruppo di interpretare/presentare gli articoli	oggetti Righello
<i>Psiche collettiva Vicolo della coscienza</i>	Tutti i partecipanti diventano la psiche del dott. Righello e cercano di convincerlo a farsi assumere. Assumi me/noi perché...	
	Il dott. Righello non assume nessuno e offende i giornalisti dicendo che non hanno talento.	oggetti Righello
<i>Insegnante in gioco (Vice-presidente)</i>	La vice-presidente Bacchetta chiede scusa per il comportamento di Righello e chiede consigli su come comportarsi con lui. Li assume come consulenti/esperti business. Quali consigli hanno per migliorare l'attività?	oggetti Bacchetta
<i>Scrittura creativa</i>	Scrivere una lettera alla Vice presidente per ringraziarla	carta e penna
<i>Riflessione globale</i>	Modulo feedback.	

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Kao S.-O'Neill C. (1998), *Words into Worlds*, Ablex Publishing Corporation, London.

Neelands J.-Goode T. (1990 – 2000), *Structuring Drama Work*, Cambridge University Press, Cambridge UK.

O'Toole-Haseman B. (2002), *Come a teatro*, Ghisetti e Corvi Editori, Milano.

Owens A.-Barber K. (2005), *Mapping Drama*, Phoenix Education Pty Ltd Melbourne.

Piazzoli E. (2008), *Process drama & foreign language teaching: spontaneity and intercultural awareness at an advanced level of proficiency*, Honours Thesis, Brisbane.

Piazzoli E. (2009), "Metodologia Process Drama e competenza interculturale", in *Culturiana*, 3. pp.69-73.