

IMPARARE IN RUOLO: UN'ESPERIENZA DI PROCESS DRAMA PER L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO AGLI STUDENTI DEL PROGETTO STRANIMEDIA

Alessandra Pezza¹

1. INTRODUZIONE

Questo articolo nasce dal tirocinio che ho avuto la possibilità di svolgere nel mese di giugno 2010 presso il polo di Mediazione Linguistica e Interculturale dell'Università degli Studi di Milano. Grazie a questa esperienza, sono entrata in contatto per la prima volta con la metodologia didattica del *process drama* per l'insegnamento delle lingue straniere (e in particolare dell'italiano a studenti cinesi).

Da subito questa tecnica didattica, che non è, al momento, ancora ampiamente conosciuta in Italia, ha risvegliato in me un grande interesse. Ho quindi deciso di approfondire l'argomento anche da un punto di vista teorico. In particolare, ho scelto di concentrare la mia attenzione sull'importanza di immergersi nel ruolo drammatico che viene scelto e attivamente interpretato dagli studenti durante la lezione, per quel che riguarda l'apprendimento e l'acquisizione della lingua. Mi è sembrato che questo aspetto meritasse un'analisi specifica, perché a mio avviso introduce una novità significativa all'interno di una tradizione che è invece ben radicata nella glottodidattica. I *role play*, e simili esercizi in cui si chiede all'apprendente di calarsi in una parte e in un contesto nuovi, sono in effetti diffusissimi in diversi metodi di insegnamento delle lingue straniere, soprattutto di stampo comunicativo, in accordo con il principio che l'apprendimento linguistico non è mai finalizzato a sé stesso, ma sempre rivolto all'uso che della lingua si può fare in contesti diversi da quello della classe in cui essa è appresa. Il *process drama*, riprendendo tecniche di interpretazione proprie del teatro, porta all'estremo questa nuova identificazione e fa dell'assunzione di un altro ruolo, e dell'immersione in un altro contesto, un punto chiave del metodo, da cui si originano motivazione ad usare la lingua, abbassamento del filtro affettivo e conseguente acquisizione della lingua, in accordo con la teoria di Krashen (1987). Mi interessava analizzare in cosa il calarsi nel ruolo del *process drama* si differenziasse dal cambio di ruolo e contesto in altre metodologie glottodidattiche. Da un punto di vista teorico, mi sono quindi concentrata su un'analisi delle particolarità di questo aspetto nella metodologia, e sulla presentazione di alcune delle tecniche e degli esercizi (*conventions*) tramite cui i partecipanti al *drama* si calano nel ruolo (o in diversi ruoli), e interagiscono tra di loro in quanto personaggi. La bibliografia relativa comprende soprattutto materiale di

¹ Master Promoitals, Università degli Studi di Milano.

provenienza australiana, dove il *drama in education* è ormai una tecnica consolidata per l'insegnamento di diverse materie.

La seconda parte dell'articolo, invece, è dedicata all'analisi di quanto è avvenuto in classe durante l'esperienza di tirocinio, sempre alla luce dei diversi ruoli assunti dagli studenti e delle conseguenze che questo ha avuto sul loro coinvolgimento comunicativo. Per questa parte mi sono anche avvalsa dei video delle lezioni che sono state integralmente filmate.

2. TRA ROLE PLAY E TEATRO: IL RUOLO DRAMMATICO NELLA METODOLOGIA *PROCESS DRAMA*

Il ricorso ad attività di tipo dialogico, e di stampo più o meno drammatico, nell'insegnamento delle lingue straniere è ormai divenuto una tecnica costante di moltissimi metodi e approcci didattici, in particolare di orientamento umanistico-affettivo e comunicativo. In generale, infatti, le attività come *role play*, drammatizzazioni e simulazioni presentano un doppio vantaggio: innanzitutto, utilizzano la lingua in classe non come oggetto di studio in sé (come avviene nei metodi più tradizionali, di tipo linguistico), ma come strumento per comunicare, e permettono di contestualizzare l'uso della lingua nelle diverse situazioni che potrebbero presentarsi all'apprendente nella vita reale, fuori dalla classe. D'altro canto, un certo tipo di attività di drammatizzazione, attraverso la mediazione del ruolo e l'enfasi sulle risposte di tipo non verbale, permette di abbassare il filtro affettivo e di ridurre l'ansia degli apprendenti, oltre che giocare un ruolo fondamentale nella formazione della persona a tutti i livelli (una tematica, questa, particolarmente cara agli approcci di stampo umanistico).

Per quel che riguarda i metodi comunicativi, gli esercizi che richiedono agli studenti di dialogare, drammatizzare o improvvisare parti sono moltissimi, classificabili in un continuum secondo il livello di controllo e prevedibilità delle produzioni linguistiche degli apprendenti, livello di coinvolgimento diretto degli studenti, e grado di apertura generale². La metodologia del *process drama* per l'insegnamento delle lingue straniere porta all'estremo l'enfasi sulla drammatizzazione, grazie ad una complessa struttura fatta di attività specifiche (*conventions*), spesso derivate direttamente dall'arte teatrale. In particolare, vedremo che uno degli aspetti che più distanzia questa tecnica da altri approcci più tradizionali è il coinvolgimento degli apprendenti in un ruolo "altro": durante la lezione i discenti "diventano" effettivamente qualcun altro, un personaggio che si costruisce naturalmente nel contesto immaginato, ed è incarnando questo altro ruolo che esercitano e apprendono la lingua, con conseguenze estremamente interessanti dal punto di vista didattico e anche umano.

2.1. *Entrare nel ruolo nel process drama: analogie e differenze con gli altri metodi*

² Kao e O'Neill (1998) si basano su questi criteri per suddividere gli esercizi di questo tipo in tre categorie principali: approcci chiusi e controllati, approcci semicontrollati, comunicazione aperta.

Come abbiamo accennato, l'idea alla base del *process drama* non è in fondo diversa da quella dei metodi comunicativi tradizionali: creare un contesto di comunicazione coinvolgente in cui l'attenzione sia spostata dal mezzo di comunicazione (la lingua target) al contenuto della comunicazione stessa (il contesto), per facilitare l'acquisizione linguistica (Krashen, 1987). L'obiettivo principale di tutte queste metodologie è condurre gli studenti ad acquisire fluenza e fiducia nel discorso, attraverso la creazione di un contesto di comunicazione che si vorrebbe più o meno *autentico* (e lontano dall'artificiosità del contesto della classe). Proprio nell'importanza assegnata all'autenticità del contesto si trova uno dei punti chiave di questa metodologia, che la differenzia dagli altri usi della drammatizzazione in classe.

Nei classici role play, infatti, l'insegnante generalmente *asigna* un contesto, o semplicemente una generica situazione standardizzata, nella quale gli studenti impersonano un ruolo in cui non si identificano. All'interno di questo contesto fittizio, agli studenti viene spesso detto cosa dire, e talvolta anche con quali strumenti linguistici: lo sforzo e l'attenzione degli apprendenti sono soprattutto rivolti alla formulazione di pensieri prescritti o tendenzialmente scontati nel contesto dato (si pensi ai classici "giochi di mestiere": dal panettiere, al ristorante etc). Il ruolo, quando esiste, è stabilito dall'insegnante, è piuttosto rigido e monodimensionale, e limitato ai confini e agli scopi dell'esercizio. Lo stesso vale per il tipo di lingua usata (spesso questi esercizi sono anche accompagnati dalle espressioni da utilizzare durante la drammatizzazione). L'insegnante ha il ruolo di controllare la scena e di correggere gli errori, talvolta anche interrompendo l'azione (e quindi lo sforzo comunicativo dell'apprendente). Allo studente si chiede di prendere poche decisioni, e di concentrarsi sulla produzione corretta di contenuti precostituiti: non esistono, o sono estremamente limitati, l'interpretazione e la negoziazione di ruoli e significato, e per questo in generale si verificano pochi imprevisti o situazioni inaspettate³.

Durante il *process drama*, invece, il contesto viene *costruito* in modo partecipato da tutta la classe, con l'insegnante nel semplice ruolo di "co-creatore": questi lancia lo spunto creativo e successivamente partecipa alla costruzione del contesto insieme agli studenti, fa da modello, supporto e risorsa e ha lo scopo di estendere e sfidare le idee e le abilità di linguaggio degli studenti. Attraverso la costruzione comune di questo contesto, che pure è fittizio, gli studenti sperimentano la potenza creativa della lingua, ed imparano a manipolare il linguaggio per dar vita a persone, luoghi ed eventi che non esistono, per costruire e negoziare significati, per creare un contesto che è non solo più ampio, ma anche più sentito dagli studenti rispetto a quello costruito durante i semplici *role play* o le più complesse interazioni strategiche (*strategic interactions* Di Pietro, 1987). All'interno di questo contesto costruito, l'insegnante fornisce degli spunti da cui gli studenti stessi sviluppano tecniche e strategie che si collegano l'una all'altra nella costruzione di un contesto e di un evento complesso: insomma, una rete di significati che coinvolge lo studente per l'intera durata della lezione. È questo a costituire il fulcro del *process drama*, e dell'intera metodologia del *drama in education*. Per citare Dorothy Heathcote, una delle fondatrici della metodologia: «[e]ffective drama is achieved by taking students' mind off themselves and focusing it outward on the tasks or challenge.» (cit. in Kao e O'Neill,

³ Esercizi di questo tipo sono in ogni caso piuttosto validi per i principianti, che non hanno ancora una competenza linguistica sufficiente per gestire situazioni complesse, e in generale forniscono una buona base per passare, in una fase successiva, ad esercizi più complessi e di stampo comunicativo più autentico.

1998: 10), e ancora, Kao e O'Neill: «[t]he key characteristic of process drama include active identification with and exploration of fictional roles and situations by the group» (1998: 12).

Il tipo di parte interpretata dai discenti costituisce un'importante differenza tra le attività del *drama in education* e i semplici esercizi di *role play*; la distinzione è quella tra “ruolo” e “personaggio”, essendo il primo definito semplicemente dalle azioni che compie, e comprendendo invece il secondo gli atteggiamenti, e le ragioni profonde del personaggio nel fare ciò che fa (Fleming, 2003). Possiamo applicare qui le stesse osservazioni che abbiamo fatto per il contesto: mentre il *role play* richiede semplicemente di assumere un ruolo, individuale e limitato, con un obiettivo mirato e spesso circoscritto a una funzione linguistica o a un obiettivo didattico ben preciso, il *process drama* mette in gioco veri e propri personaggi. Il docente si limita a definire la situazione di fondo, e lascia all'iniziativa degli studenti la responsabilità di agire in contesto. In particolare, gli studenti non si limitano a recitare la parte di un personaggio, ma lo *creano*, a partire da uno spunto o da un pretesto, e in un certo senso trascendono le indicazioni dell'insegnante per dare vita ad una nuova figura, un nuovo punto di vista attraverso il quale hanno l'autorità per dare voce a pensieri, sensazioni ed opinioni (Kao e O'Neill, 1998). Questo è possibile perché il personaggio che nasce è in un certo senso una creazione indipendente dello studente stesso, a cui all'inizio è semplicemente affidato un ruolo generico come parte di un gruppo coinvolto in una determinata impresa o circostanza, e che successivamente affina il proprio nuovo personaggio attraverso il lavoro e il confronto con i compagni e l'insegnante.

A questo proposito, si è discusso se le attività che introducono, a diversi livelli, il teatro nell'educazione possano essere considerate forme di arte, o se siano solo modifiche indotte nel comportamento degli apprendenti a scopo didattico (cfr. ad es. O'Toole, 2005). Se sicuramente non tutti i tipi di *role play* che abbiamo presentato finora possono essere definiti “arte”, vi è chi ha applicato questa definizione a quanto avviene durante una lezione di *process drama*, e questo anche in considerazione della diversa funzione del ruolo drammatico. In effetti, nonostante non siano richieste delle speciali capacità di recitazione né da parte degli studenti né da parte dell'insegnante, molti sono gli elementi che avvicinano questa metodologia all'arte drammatica. Innanzitutto la centralità dell'interazione tra i membri del gruppo, e la necessità che questa interazione avvenga su (almeno) due piani: quello reale e quello simbolico (e vedremo che spesso, nella dimensione simbolica stessa sono presenti più dimensioni, testo e sottotesto, per aumentare la tensione drammatica e quindi il coinvolgimento degli studenti). Quello che conta è poi che tutto il gruppo condivida la distinzione e l'eguale importanza e serietà dei due piani, e acconsenta, per tutta la durata della finzione, ad accettare di considerare la dimensione simbolica come reale, tramite quella “volontaria sospensione dell'incredulità” che caratterizza ogni azione teatrale (e ogni forma artistica in generale). In particolare, durante la fase esperienziale del *process drama*, la dimensione reale dovrà essere gestita attraverso quella simbolica, e dall'interno di questa, ovvero senza uscire dal ruolo e insieme con una chiara distinzione tra i due piani.

Questa dicotomia tra la dimensione simbolica del ruolo e dell'improvvisazione teatrale, e la situazione e gli obiettivi reali di insegnante e studenti, è, da un lato, ciò che sta alla base della tensione drammatica, dall'altro quanto permette di gestire la reale tensione dell'apprendente, abbassando il suo filtro affettivo e facilitando così l'acquisizione linguistica. Nel momento in cui partecipa agli episodi del *drama*, non è lo

studente a essere coinvolto, ma il suo ruolo, e non è sull'apprendimento della lingua che l'apprendente si concentra (esplicitamente), ma sulla risoluzione delle tensioni che il contesto mette in gioco⁴. Per questo motivo è essenziale la funzione del ruolo: è il ruolo che si fa carico di gestire le ansie della persona-personaggio, attraverso una complessa dialettica tra le (reali) ansie dell'apprendente e le (simboliche) restrizioni imposte dal contesto, che richiedono impegno per essere risolte (Neelands e Goode, 1990). In questo senso si capisce come la parola "tensione" assuma nel *process drama* un significato molto diverso, e una valenza del tutto opposta, rispetto agli approcci glottodidattici degli ultimi anni. Se questi tendono a ridurre l'ansia e a semplificare il compito educativo degli studenti, nell'ottica di diminuire il loro filtro affettivo e di non metterli sulla difensiva (Krashen, 1987), il *process drama* punta invece proprio sulla difficoltà del compito affidato agli studenti: la sfida (*challenge*) diventa il fulcro della metodologia educativa, ciò che genera quell'autentico desiderio di comunicare nella lingua-obiettivo. Se questa tensione non si trasforma in frustrazione e ansia, è da un lato grazie alla funzione-chiave del cambio di contesto e di ruolo e, dall'altro, per quanto avviene durante la fase di riflessione finale o di *de-briefing* quando la tensione scenica viene sciolta e i «processi implicitamente acquisiti» (Piazzoli, 2008a: 70) vengono resi espliciti e oggetto di riflessione, affinché possano essere poi consapevolmente rielaborati dall'apprendente (Kao e O'Neill, 1998). Grazie al forte coinvolgimento che si crea attorno alla vicenda drammatica, inoltre, l'attenzione si focalizza sul contenuto, e non sulla forma linguistica che lo convoglia⁵. Come proposto da Krashen (1987), l'obiettivo-limite sarebbe di coinvolgere tanto lo studente durante l'azione da spingerlo a "dimenticare" che il messaggio viene trasmesso in un'altra lingua. Naturalmente è poi necessario, in fase di revisione, un apposito momento di ricapitolazione linguistica in cui vengano esplicitati e ripresi il vocabolario e le strutture linguistiche incontrate (Piazzoli, 2008a).

Oltre al forte accento posto sulla sospensione dell'incredulità e sull'importanza dell'identificazione nel contesto, e al forte coinvolgimento emotivo dell'apprendente nella tensione generata dall'incontro-scontro tra testo e sottotesto, un altro elemento legato al ruolo che, forse sorprendentemente, avvicina il *process drama* ad una forma artistica è l'enfasi che viene posta sul processo piuttosto che sulla *performance*⁶. O'Toole

⁴ O'Toole e Haseman (2002: 30) elencano quattro tipi di tensione drammatica, utilizzati tradizionalmente a teatro, che derivano da altrettanti tipi di problemi, o limitazioni, imposti durante lo svolgimento del drama (tensione del compito, tensione di relazione, tensione di sorpresa e tensione di mistero). Come notano Kao e O'Neill (1998: 29), «as drama proceeds, one tension may replace another»: sarà cura dell'insegnante inserire nei vari episodi del *process drama* diversi tipi di ostacoli e limitazioni per far nascere, sviluppare ed aumentare la tensione scenica, e conseguentemente incrementare il coinvolgimento affettivo e l'impegno "in ruolo" degli studenti.

⁵ Significativa a questo proposito è anche la presenza di diverse attività che prevedono una risposta di tipo non verbale alle sfide del contesto: possiamo ricordare, ad esempio, l'attività dei "quadri viventi", durante la quale la classe, eventualmente divisa in gruppi rappresenta una scena drammatica senza parole né movimenti, ma solo con le reciproche posizioni del corpo ed espressioni, come per l'appunto in un quadro o in una fotografia (cfr ad es. O'Toole e Dunn, 2002: 166).

⁶ L'obiettivo del *process drama* non è mai la realizzazione di uno spettacolo o di un prodotto finale, e in nessuna fase è prevista la presenza di un pubblico: «the 'end product' of process drama is always the experience itself and the reflection that it can generate» (Kao e O'Neill, 1998: 12). O'Toole osserva che nel nome stesso della metodologia «The world 'process' is rarely, if ever, defined. It is a word often used in drama these days, as it is ubiquitously in education, and seems to denote anything that keeps on going on, and hasn't come to something called a 'product' [...]» (2005: 1). Il termine *process* può in effetti essere

(2005) osserva infatti che spesso, ad esempio negli sport, la componente estetica del movimento e dell'interazione tra esseri umani è subordinata a quello che è l'obiettivo, la competizione con l'avversario. È attraverso la vittoria che si punta a risolvere questa tensione, vittoria che è l'obiettivo principale dell'incontro-scontro stesso. Potremmo dire che la stessa cosa avviene, in parallelo, nei *role play* più tradizionali, dove l'obiettivo che spinge gli studenti ad entrare e ad agire in ruolo non è il contesto fittizio che è creato, ma la necessità di produrre enunciati corretti da un punto di vista linguistico e, più in generale, la tensione per ottenere un "buon voto" o l'approvazione dell'insegnante. Nel *process drama* la lista delle priorità viene in qualche modo sconvolta, grazie alla forte attenzione che viene posta nella costruzione di un contesto coinvolgente. Una volta che gli studenti sono entrati in ruolo, ciò che li spinge ad agire non è (non dovrebbe essere) la motivazione o la necessità di fare esercizi linguistici, ma la spinta ad esplorare il contesto e a risolvere i conflitti e le tensioni che emergono dalle relazioni tra i personaggi che interagiscono, compreso l'insegnante nell'interpretazione del suo ruolo. Anche se manca la componente performativa, che siamo soliti associare al teatro, l'esperienza estetica è assicurata dal fatto che le conseguenze delle azioni in contesto sono prese assolutamente sul serio dai personaggi/ruoli che interagiscono (Fleming, 1992). Essenziale, per una lezione ben riuscita, è poi la presenza di una forte componente di sottotesto, in tensione con il testo superficiale⁷. Questa tensione, e il tentativo di risolverla, coinvolgono una forte componente emozionale nel partecipante, e al tempo stesso gli forniscono la protezione per esprimere dei contenuti assolutamente personali. In questo, e nella forte libertà e volontarietà della costruzione del contesto, che è ogni volta diverso e imprevedibile, giacciono le componenti più artistiche di quello che Gavin Bolton, un altro dei pionieri dell'uso del teatro nella didattica, ha definito «the art of constraints» (cit in O'Toole, 2005: 70). Per questo sembra di poter definire il *process drama*, almeno parzialmente, come arte, se non agli occhi di un potenziale spettatore (che, abbiamo visto, non c'è), almeno agli occhi del partecipante che lo vive dall'interno⁸.

Una componente essenziale del *process drama* è, quindi, l'identificazione dei discenti nel ruolo che scelgono di interpretare. O'Toole (2005) osserva che questa può avvenire a diversi livelli di profondità, ed effettivamente esiste, anche se in modo diverso, anche in molti dei *role play* di stampo tradizionale. Ciò che cambia è che nel *process drama* il processo di costruire fiducia ed identificazione con il ruolo del personaggio è talmente importante da poter addirittura richiedere molto più tempo rispetto alla fase esperienziale in cui si svolge la vicenda⁹. Questa identificazione, d'altro canto, non deve

visto come in opposizione a *product*, ad evidenziare che il focus viene posto sul processo di apprendimento, e non sulla performance finale dell'apprendente (cfr. Piazzoli, 2010: 1).

⁷ Per questo motivo, i livelli di realtà che entrano in gioco sono in effetti tre: il contesto costruito, che costituisce il testo superficiale in cui i personaggi interagiscono in ruolo, il sottotesto, sempre interno al contesto costruito, che non sempre è reso esplicito ma è responsabile dell'introduzione di un elemento di tensione che fa andare avanti la vicenda, e infine la situazione reale, della classe e della lezione di lingua.

⁸ Kao e O'Neill (1998), ad esempio, sostengono che il teatro nell'educazione può essere considerato un'esperienza artistica e un potente strumento di apprendimento al tempo stesso. La discussione su quanto si possa considerare arte il *process drama*, tra sostenitori dell'esclusiva "funzionalità" del teatro in questo metodo e difensori della dimensione estetica che questo dischiude, resta però aperta e irrisolta (cfr. ad esempio O'Toole, 2005).

⁹ «It is a curious condition of drama that the 'dramatic' section may not actually take nearly as long as the essential building of belief that precedes it» (O'Toole e Dunn, 2002: 6).

mai far perdere completamente di vista l'artificiosità della situazione, che fa da “scudo protettivo” ed è ciò che permette al discente di comunicare messaggi sinceri, anche potenzialmente sconvolgenti per il proprio io, ma che possono essere esternati in sicurezza grazie all'inversione e alla presenza di differenti livelli di realtà in gioco. In questo senso è molto importante che i diversi piani di contesto siano ben separati e non confusi: l'empatia con il personaggio e la sospensione dell'incredulità, che permettono di prendere sul serio quanto viene fatto in classe (e sono come abbiamo visto elementi essenziali della componente estetica), non devono però influenzare quella distanza, quel “buco” (*gap*) che si crea tra i partecipanti e il ruolo che interpretano (O'Toole e Dunn, 2002: 165). Lo studente insomma deve trovarsi simultaneamente *nel* ruolo (si identifica ed empatizza con il personaggio nella sua situazione) e *fuori* da esso (divertendosi e analizzando la situazione), sempre abbastanza distanziato per venirne fuori in ogni momento: «the child simultaneously weeps as a patient and revels as a player» (Vygotsky, cit. in O'Toole, Dunn, 2002: 166). Questa distanza è essenziale perché quanto avviene in ruolo possa poi essere ripreso con sguardo critico e diventi oggetto di rielaborazione e successivamente fonte di apprendimento.

2.2. Ruolo e consapevolezza interculturale

Il *process drama* è, inoltre, una tecnica particolarmente fruttuosa per quel che riguarda lo sviluppo delle competenze interculturali che, è ormai largamente condiviso, devono essere parte integrante dell'apprendimento di una lingua straniera. Il teatro è, di per sé, uno strumento privilegiato nello sviluppo delle capacità di decentramento e di relativismo culturale: come osservano Neelands e Goode (1990: 94), «[theatre] harnesses the basic, natural and spontaneous human ability to make and respond to stories [...], which help a storyteller to symbolize her sense of the world and an audience to see and hear the world from another's perspective». Se anche solo osservare il teatro aiuta quindi a fare quell'esperienza dell'altro che è essenziale allo sviluppo della competenza interculturale, a maggior ragione è produttivo in questo senso il partecipare, che obbliga gli studenti ad agire in prima persona come portatori di una cultura diversa dalla propria o anche semplicemente all'interno di una cultura diversa. Nell'entrare in ruolo, lo studente sperimenta direttamente il contrasto tra il proprio io, le proprie sensazioni, e quelle del ruolo che si trova ad interpretare, un personaggio in una situazione completamente diversa dalla propria reale. L'opportuna scelta di un tema conduttore da parte dell'insegnante, poi, farà il resto. A questo proposito, oltre ovviamente all'opportuna scelta di temi che facciano incontrare direttamente agli studenti la cultura obiettivo, l'insegnante può decidere di usare la tecnica del “distanziamento” (*distancing*), che consiste nell'espone i partecipanti ad una terza cultura, che non è né quella di appartenenza né quella della lingua target, per «favorire un decentramento dei propri codici culturali» (Piazzoli, 2008a: 72). Ne è un esempio l'esperienza portata da Piazzoli (2008a: 70-72), in cui ai partecipanti ad un *process drama* per l'insegnamento della lingua italiana presso la Brisbane University viene richiesto di calarsi nei panni di giornalisti giapponesi cui è stata affidata una missione in Italia (cfr. Piazzoli, 2008b). Un'altra tecnica, in un certo senso opposta alla precedente, può essere quella di diminuire la distanza emotiva tra i partecipanti e i personaggi della vicenda drammatica, portando gli studenti a sviluppare un sentimento di empatia nei loro confronti. Le due strategie

naturalmente non si escludono a vicenda, anzi: tramite la consapevole manipolazione della distanza emotiva rispetto alla propria cultura e alla cultura obiettivo, l'insegnante spinge i partecipanti ad adottare quella distanza critica che è alla base della competenza interculturale (Piazzoli 2008a, 2008b). Gli apprendenti sono indotti ad entrare in quella terza dimensione (*third space*¹⁰), che non è né la propria cultura di appartenenza né la cultura *target*, ma uno spazio intermedio, creato dall'incontro tra le due, che permette una revisione critica dei propri stereotipi e delle idee acquisite su sé stessi e sugli altri.

2.3. *Diversi ruoli nel process drama: quali esercizi e quali ruoli (il ruolo individuale, il ruolo collettivo ecc)*

Durante una lezione di *process drama* vengono utilizzate molte tecniche ed esercizi specifici, che come abbiamo detto sono spesso mutuati da tecniche di esercitazione teatrale (vd ad es. Neelands e Goode, 1990: *Structuring Drama Work*). Le tecniche sono diverse e nel corso di un'unica attività di *process drama* spesso gli studenti sono portati ad identificarsi in diversi personaggi e, quindi, ad assumere diversi punti di vista sulla vicenda. I ruoli possono inoltre essere assunti individualmente dagli studenti che li costruiscono, attraverso esercizi di vario tipo, o in gruppo, tramite la costruzione o l'interpretazione collettiva di una parte più o meno complessa.

In quanto segue analizzeremo le principali attività utilizzate dalla metodologia per creare il ruolo, per entrare nella parte e per costruire fiducia e comprensione in essa, dividendole in attività individuali, attività di gruppo, che mettono in gioco i ruoli individuali, e attività collettive, in cui tutto un gruppo (o tutta la classe) si identifica in un unico personaggio.

2.3.1. *Attività individuali*

Rientrano in questa categoria tutte le attività che richiedono allo studente di scegliere e costruirsi individualmente un ruolo o un personaggio, assumendone il punto di vista, definendone storia, gusti e caratteristiche personali e stabilendo un rapporto di "fiducia" con il personaggio stesso. Ne fanno parte, ad esempio, i momenti di riflessione e rielaborazione inseriti nell'azione drammatica, in cui a ciascuno viene chiesto di riflettere su quanto è successo dall'interno della vicenda, ad esempio scrivendo una lettera per raccontare quanto gli è accaduto. A questo scopo sono utilizzate anche tecniche di rilassamento e di concentrazione, di uso dello spazio, della respirazione e del proprio corpo che appartengono più nello specifico al teatro e di cui non tratteremo in questa sede.

In generale, anche se la costruzione della fiducia personale nel personaggio è un elemento fondamentale, le attività individuali non sono predominanti nel *process drama*, durante il quale si preferisce porre l'accento sulla dimensione di gruppo e le interazioni con gli altri personaggi, anche perché da questo consegue la pratica della lingua. Citiamo

¹⁰ Si tratta di un concetto introdotto da Homi K. Bhabha, importante figura nell'ambito degli studi post-coloniali (cit. in Piazzoli, 2008b).

però due esercizi che ci sembrano particolarmente interessanti, perché dimostrano l'importanza della presenza di un elemento di tensione, evidente o interno (sottotesto), nella costruzione del contesto:

- *Thought Tracking* (Neelands e Goode, 1990: 91), come in un quadro vivente, l'insegnante blocca la scena nel corso dell'azione. I personaggi vengono toccati uno ad uno per rivelare quali sono i loro pensieri in quel momento della vicenda.
- *Role reversal* (Neelands e Goode, 1990: 70, O'Toole e Dunn, 2002: 170-71) è un esercizio usato soprattutto durante gli esercizi di coppia, o nelle situazioni in cui vi è un'opposizione netta, o un conflitto di interessi tra due gruppi di studenti-personaggi, piuttosto che tra il ruolo degli studenti e quello dell'insegnante. Ad un certo punto dell'azione i ruoli sono rovesciati, ciascuno assume il ruolo del suo antagonista (con eventuali altri esercizi di *re-enrolment*). Questo permette di far sperimentare i differenti punti di vista sulla stessa vicenda.

2.3.2. *Attività di gruppo con ruoli individuali*

Sono le attività che spingono i diversi personaggi ad interagire, confrontarsi e, nel confronto reciproco, crescere e approfondirsi. La prima attività di questo tipo che presentiamo, e forse la più semplice nella sua struttura, è quella detta *gestalt* (Neelands e Goode, 1990: 77): ancora in una fase di riflessione e costruzione del contesto, dopo il lavoro iniziale sul personaggio, e prima di vederlo in ruolo nel mezzo dell'azione, gli studenti lavorano a coppie costruendo il dialogo tra due personaggi collegati, in un momento cruciale della vita di uno dei due.

In generale, le attività in cui i diversi personaggi interagiscono tra di loro, in coppia o in piccoli gruppi, improvvisando simultaneamente sullo stesso argomento o su argomenti diversi, sono dette *simultaneous pairs* o *small groups role play* (O'Toole e Dunn, 2002: 170). Se un gruppo giunge ad una situazione inusuale, o ha un risultato particolarmente significativo, l'insegnante talvolta può richiedere di riprendere quanto accaduto davanti a tutta la classe, che assiste e riflette (*performance or shared role play*). Si tratta tuttavia di un'attività anomala per il *process drama*, e O'Toole e Dunn (*ibid.*) suggeriscono di proporla con cautela, soprattutto con i bambini, perché la presenza di un pubblico distrae dal compito, e non è detto che quanto avviene sulla scena sia chiaro anche per gli spettatori (vi è quindi un possibile rischio di demotivare sia chi recita sia chi assiste).

Vi sono poi una serie di attività importanti per definire le relazioni tra i personaggi che interagiscono nel contesto, ad esempio l'attività di tipo non verbale detta *space between* (Neelands e Goode, 1990: 86). In quest'attività, i personaggi si dispongono nello spazio più o meno vicini gli uni agli altri, sulla base delle relazioni reciproche dei rispettivi ruoli (un possibile approfondimento di quest'attività richiede agli studenti di dare un nome a queste distanze: amore, odio, indifferenza...). Un'altra attività interessante, anche perché permette di relativizzare e modificare le gerarchie sociali interne alla classe, è quella chiamata *circular drama* (Neelands e Goode, 1990: 12): la classe è divisa in gruppi, ognuno dei quali si rifà ad una determinata categoria, privata o sociale. Ciascun gruppo interagisce con l'insegnante in gioco seguendo una modalità differente, che dipende proprio dal tipo di rapporto che si instaura tra lo status del gruppo e quello dell'insegnante.

Riguardo alla costruzione partecipata di un contenuto, possiamo citare l'attività detta *role circle* (O'Toole e Dunn, 2002: 170), utilizzata nella costruzione del contesto, in cui il gruppo sta in cerchio e ciascuno assume un ruolo connesso con la situazione drammatica che viene data. Ognuno di questi personaggi conosce un piccolo dato sulla vicenda che fa da contesto e tutti insieme, una frase ciascuno, costruiscono una nuova informazione.

Un'attività largamente utilizzata è quella detta della "sedia parlante" (*hot-seating*), così come le simili interviste in ruolo (Neelands e Goode, 1990: 32-33): la classe (o i diversi gruppi in cui la classe è divisa) intervista un personaggio (o più personaggi), in genere per ottenere delle informazioni necessarie a portare a termine un compito assegnato, oppure per cercare di aiutare il personaggio. Questo tipo di esercizi è molto motivante per lo studente (soprattutto quando è *task-oriented*), e utile perché stimola ad usare il linguaggio come strumento di negoziazione di significati (è possibile anche aggiungere un elemento di tensione all'intervista, ad esempio se l'intervistato per qualche motivo non collabora e il gruppo fatica ad ottenere le informazioni che desidera). Si tratta inoltre di un'attività estremamente versatile e valida in diverse fasi del processo drammatico: può essere proposta agli studenti anche nelle prime fasi di costruzione del contesto, quando vengono costruiti i personaggi e, attraverso l'*hot seating*, ogni personaggio si presenta e risponde alle domande degli altri (questo è quanto avvenuto durante l'esperienza di cui tratteremo sotto, cfr. § **Errore. L'origine riferimento non è stata trovata.**).

2.3.3. *Attività collettive*

Questi esercizi richiedono a più studenti, o all'intera classe, di immedesimarsi contemporaneamente nello stesso ruolo. In questo modo lo studente deve calarsi in una parte, assumendo un nuovo punto di vista, e allo stesso tempo sviluppare capacità relazionali nella costruzione o interpretazione comune di un medesimo ruolo. In questo caso non si richiede agli studenti di "recitare", con l'uso del corpo e dello spazio che ne conseguirebbero, ma piuttosto di assumere il punto di vista del personaggio che interpretano, in comunione con il resto del gruppo. Questi esercizi sono particolarmente efficaci nelle fasi iniziali del *drama*, o con studenti che non abbiano familiarità con le attività di tipo drammatico e si sentano, in un primo momento, insicuri o bloccati: in queste attività, infatti, ogni risposta individuale appartiene a tutto il gruppo, e ciascuno può contribuire in base alla propria competenza linguistica, senza avere l'impressione di compromettere la riuscita del personaggio (Kao e O'Neill, 1998). Nell'attività detta del "ruolo sul muro" (*role on the wall*; Neelands e Goode, 1990: 22), tutto il gruppo collabora a disegnare la figura di un personaggio chiave. Ognuno dà il suo contributo suggerendo caratteristiche del personaggio, che vengono raccolte alla lavagna, e anche, a volte, adottandone il ruolo a turno. Nel ruolo collettivo e multiplo, tutta la classe (o un gruppo di più studenti) interpreta e agisce come un unico personaggio, nella costruzione partecipata di un contenuto o di una scena. Di questa attività esiste anche una variante, il *multiple role circle* (O'Toole e Dunn, 2002: 168), in cui un personaggio (generalmente l'insegnante in gioco) fa domande al personaggio collettivo, intervistando individualmente i singoli studenti: ciascuno deve dare una risposta coerente con quanto detto dagli altri, dato che tutti sono, in fondo, la stessa persona.

Vi sono poi attività di gruppo che permettono di esplorare il sottotesto, o i conflitti interni ai personaggi, per accentuare la tensione scenica, aumentare il coinvolgimento degli studenti e approfondire il contenuto del *process drama*. Tra queste, possiamo citare l'attività detta *alter ego* (Neelands e Goode, 1990: 47), da svolgersi a coppie, in cui uno studente interpreta un personaggio e l'altro i pensieri di questo. Questa attività può anche essere svolta in forma non verbale, se emozioni, pensieri e sentimenti sono espressi da una danza o da movimenti del corpo (Neelands e Goode chiamano questo esercizio *space-shifting*, 1990: 71). Un'attività per certi versi simile, che coinvolge però l'intera classe, è *voices in the head* (Neelands e Goode, 1990: 92): il gruppo rappresenta, ed esprime a voce alta, i pensieri discordanti che si affollano nella mente di un personaggio-chiave, in un momento particolare in cui deve fare una scelta difficile, o prendere una decisione importante. Il personaggio può eventualmente dialogare con le voci nella sua testa. Analogamente, in *coscience alley* (O'Toole e Dunn, 2002: 164), il gruppo rappresenta la "coscienza" del personaggio chiave, e costruisce fisicamente una sorta di tunnel parlante, attraverso cui il personaggio deve passare per arrivare alla sua decisione, e che dà voce ai moti interiori del personaggio. Affine per struttura, ma in parte diverso per contenuto è l'attività *if I was you* (Neelands e Goode, 1990: 81), in cui il personaggio cammina sempre tra due righe di studenti (in ruolo oppure no), i quali ne commentano la situazione, dando la propria opinione o facendo osservazioni mentre il personaggio passa.

3. L'ESPERIENZA DI TIROCINIO PRESSO L'UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO

In quanto segue si farà riferimento ad una serie di lezioni di *process drama* che si sono svolte presso il polo di Comunicazione Linguistica e Interculturale dell'Università degli Studi di Milano, a cui ho avuto la possibilità di assistere come osservatrice. Il corso ha avuto una durata di 15 ore totali, suddivise in cinque incontri di tre ore ciascuno. L'esperienza è stata condotta da Erika Piazzoli, insegnante di lingua italiana presso la Società Dante Alighieri di Brisbane e attualmente impegnata in un dottorato alla Griffith University di Brisbane, sul tema del *process drama* applicato all'insegnamento dell'italiano L2. Gli incontri hanno coinvolto una classe di 15 studenti cinesi che si trovano in Italia da due anni e studiano Mediazione Linguistica e Culturale (curriculum Stranimedia – Lingua e cultura italiana per mediatori linguistici stranieri), presso l'Università degli Studi di Milano¹¹. Gli apprendenti avevano un livello linguistico non uniforme, che è stato generalizzato come livello B1 del QCE.

L'esperienza sarà analizzata alla luce del particolare aspetto dei ruoli, individuali e collettivi, assunti dagli studenti durante la lezione, e del coinvolgimento affettivo e comunicativo che consegue da questa immedesimazione. Le citazioni dai dialoghi degli studenti sono tratte dalle riprese video delle lezioni.

¹¹ Per dettagli sul corso di studi, vedere: http://www.cosp.unimi.it/offerta_didattica/1187.htm#c 1229

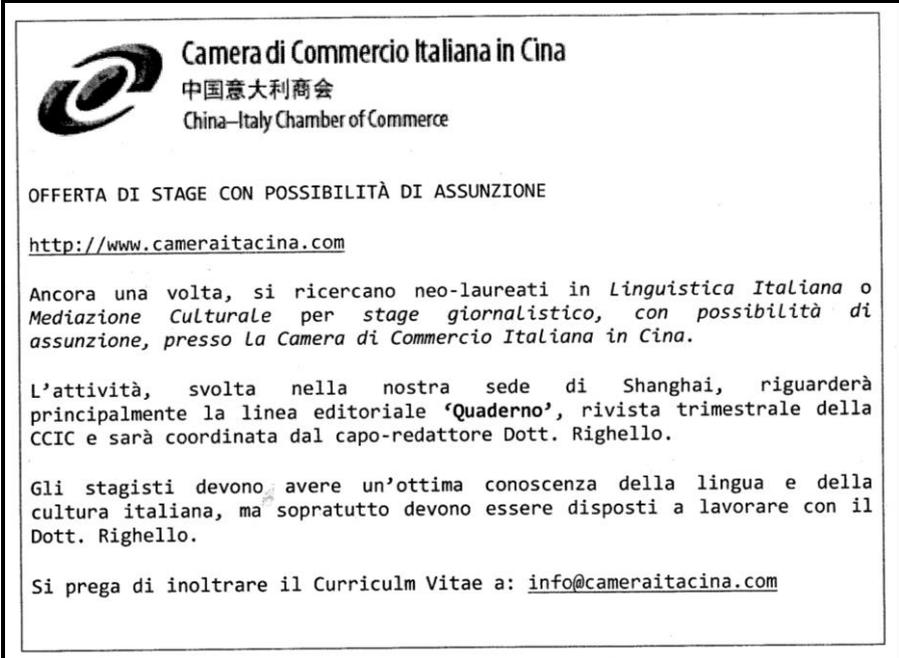
3.1. *Il nuovo contesto*

Durante il primo incontro, l'insegnante ha proposto una serie di attività utili a "rompere il ghiaccio" e ad avvicinare gli studenti alle attività di stampo drammatico che sarebbero state proposte nelle lezioni successive. Data l'importanza di prendere sul serio il ruolo ed il nuovo contesto, di cui si è accennato prima, una lezione introduttiva di questo tipo è fondamentale, soprattutto in considerazione del fatto che nessuno degli studenti aveva esperienze pregresse di attività teatrali di alcun genere. L'attenzione della classe era quindi più concentrata sulla novità del metodo che non sul nuovo contesto, e le richieste linguistiche sono state relativamente limitate, considerato che se da un lato la lezione era in lingua italiana, la lingua target, dall'altro gli esercizi richiesti puntavano però soprattutto sulla risposta non verbale. La riflessione interculturale e le attività di stampo drammatico, invece, sono state introdotte fin dalle primissime fasi del corso. La lezione è partita infatti da una considerazione sui nomi, sull'importanza e il significato, per i cinesi emigrati, di adattare il proprio nome al Paese in cui vivono, addirittura, nella maggior parte dei casi, cambiandolo radicalmente e scegliendone uno tipico del luogo d'arrivo (è questo un tratto tipico, e per certi versi caratteristico, della cultura cinese). Passando dalla teoria alla pratica, ciascuno ha raccontato della situazione da cui è nato il proprio nome italiano ed è partendo dallo spunto di una di queste esperienze che si è dato il via alla libera costruzione di un mini-contesto su cui improvvisare. L'insegnante ha proposto di lavorare su due personaggi: una coppia italiana, che una studentessa aveva raccontato di aver incontrato sull'aereo durante il suo viaggio verso l'Italia. Innanzitutto l'insegnante ha proposto di immaginare chi fossero queste persone, e ha chiesto alla classe di delinearne carattere e tratti fisici attraverso l'attività del "ruolo sul muro". Nonostante lo spunto fosse reale, cioè basato su un fatto veramente accaduto, gli studenti hanno dato libero sfogo all'immaginazione e attivato il lessico relativo alla descrizione delle persone, per delinearne carattere e aspetto fisico di questi due personaggi. Questa prima attività ha permesso di sviluppare una certa empatia con i protagonisti del contesto, dato che ciascuno aveva la possibilità di partecipare alla loro creazione, definendone dei tratti con il proprio contributo e quindi rendendolo almeno parzialmente "proprio". Successivamente, l'insegnante ha suggerito che questa coppia non si trovava su quell'aereo per scelta, ma che per qualche motivo si era ritrovata a dover tornare a casa prima del previsto: cosa li aveva spinti ad andare in Cina, e cosa li aveva invece costretti a ripartire? Grazie allo spunto del ritorno anticipato, è stato introdotto un elemento di tensione drammatica, che ha stimolato la riflessione degli studenti, e li ha spinti ad immaginare una possibile soluzione, la propria soluzione creativa. Il solo vincolo da rispettare era la coerenza con il carattere dei personaggi appena definito, in modo da mantenere la linea narrativa. La rappresentazione delle interpretazioni è avvenuta attraverso un altro esercizio tipico del *process drama*, quello dei "quadri viventi", nei quali si richiede agli studenti di rappresentare una situazione attraverso una scena silenziosa, statica o in movimento. Con queste prime attività, gli studenti hanno potuto mettere direttamente in pratica, benché in piccola scala, la costruzione di un contesto semplice e di personaggi immaginari, che durante questo primo incontro sono stati solo costruiti, ma non impersonati: durante gli incontri successivi, questi personaggi e la loro vicenda sono stati abbandonati, ma le attività hanno preparato il terreno per la costruzione del più complesso contesto delle lezioni

seguenti, che sono state invece costruite attorno ad un unico filo conduttore e ad un'unica storia, introdotta all'inizio del secondo incontro.

L'obiettivo didattico di questo ciclo di lezioni, che è stato esplicitato dall'insegnante all'inizio delle attività, era la lingua dei giornali. Lo spunto, in **Errore. L'origine riferimento non è stata trovata.**, era un "annuncio" della Camera di Commercio Italiana in Cina, costruito *ad hoc* da Erika Piazzoli. Il documento, del tutto verosimile, conteneva però qualche elemento insolito nella formulazione (*Ancora una volta, si ricercano...*, *Gli stagisti (...) devono essere disposti a lavorare con il dottor Righello...*), su cui l'insegnante ha attirato l'attenzione degli studenti, invitandoli a riflettere e stimolando così la curiosità verso il lavoro proposto.

Figura 1: *Il pretesto drammatico*



 **Camera di Commercio Italiana in Cina**
中国意大利商会
China-Italy Chamber of Commerce

OFFERTA DI STAGE CON POSSIBILITÀ DI ASSUNZIONE

<http://www.cameraitacina.com>

Ancora una volta, si ricercano neo-laureati in *Linguistica Italiana* o *Mediazione Culturale* per *stage giornalistico*, con possibilità di assunzione, presso La Camera di Commercio Italiana in Cina.

L'attività, svolta nella nostra sede di Shanghai, riguarderà principalmente la linea editoriale 'Quaderno', rivista trimestrale della CCIC e sarà coordinata dal capo-redattore Dott. Righello.

Gli stagisti devono avere un'ottima conoscenza della lingua e della cultura italiana, ma soprattutto devono essere disposti a lavorare con il Dott. Righello.

Si prega di inoltrare il Curriculum Vitae a: info@cameraitacina.com

Come si vede, già a partire dallo spunto, a cui agli studenti viene chiesto di rispondere presentando la propria candidatura, si delineano i tratti essenziali del ruolo che gli apprendenti dovranno assumere durante l'intero *process drama*, un ruolo non dissimile da quello che sarà il loro nella realtà, tra qualche anno, quello di «neolaureati» in Mediazione Culturale, in Cina, con un'«ottima conoscenza della lingua e della cultura italiana», alla ricerca di un lavoro o di uno stage. Agli apprendenti non è stato quindi richiesto di uscire completamente da sé stessi. Si trattava però, lo stesso, di reinventarsi, basandosi, eventualmente ma non per forza, sulle proiezioni future di sé stessi. A partire da questo secondo incontro, e per tutta la durata del corso, ogni studente si è disegnato una nuova identità (costituita da nome, nazionalità, età e da una personalità definita per gusti, interessi, passioni) che è diventata la sua identità nel corso di tutti gli incontri (salvo durante i ruoli collettivi). Durante ogni lezione, il contesto è stato approfondito

ed allargato sempre di più, in parte grazie agli input progettati dall'insegnante, per introdurre nuove sfide ed elementi di tensione, ma anche sulla base delle azioni e reazioni dei personaggi. Pur tenendo fermo l'obiettivo didattico del ciclo di lezioni (la lingua dei giornali), infatti, i singoli episodi sono stati determinati anche dall'atteggiamento degli studenti e dalle loro reazioni alle situazioni che di volta in volta si presentavano.

Il compito degli studenti, in ruolo come neolaureati, era di essere ingaggiati per uno stage di prova presso la Camera di Commercio Italiana in Cina, con l'obiettivo di farsi assumere come collaboratori alla redazione della rivista "Quaderno". Questo obiettivo era reso arduo dalla presenza di un caporedattore molto esigente e un po' strano, il dottor Righello, interpretato dall'insegnante in gioco. Per ottenere il posto, agli studenti viene richiesto di partire per l'Italia per intervistare un personaggio italiano a scelta. Diverse disavventure ostacolano il raggiungimento di questo obiettivo, aumentando la tensione del compito nei partecipanti: innanzitutto le richieste esigenti e poco chiare del capo. Successivamente, durante il viaggio, agli studenti viene detto che i loro biglietti del treno sono falsi, e i poveri stagisti si ritrovano addirittura in prigione. Finalmente, però, riescono ad intervistare i personaggi che si erano prefissati, in tempo per riprendere l'aereo e tornare in Cina a scrivere l'articolo che determinerà l'assunzione o il rifiuto. Alla fine nessuno sarà però assunto dal dottor Righello, che nel corso della vicenda si era in ogni caso dimostrato un capo parecchio inaffidabile e un po' losco. Sarà la sua assistente a chiedere agli stagisti di entrare a lavorare alla Camera di Commercio Italiana come consulenti, per migliorarne la situazione economica.

L'insegnante, utilizzando la tecnica dell'insegnante in gioco, ha assunto ruoli diversi durante le lezioni, con funzioni differenti; oltre a tre parti da antagonista, nella persona del dottor Righello, di un controllore del treno e di un commissario di polizia che ostacolano il viaggio verso Milano, arrivando persino a mettere in prigione i neolaureati, Erika Piazzoli interpreta anche la signora Marchetta, vicepresidente della CCIC, che ha il ruolo di aiutante per gli stagisti, prodiga di preziosi consigli, e che alla fine darà una soluzione positiva alla vicenda.

Data la capitale importanza di entrare nel ruolo, ogni incontro è stato introdotto da una breve fase di *re-enrolment* e da esercizi vocali e teatrali di espressione, durante i quali venivano scelte diverse parole, pronunciate da tutti, a turno o in coro, con intonazioni e sottotesti diversi. La riflessione sul sottotesto sembra aver avuto una grande importanza per gli studenti, soprattutto alla luce del fatto, cui si è accennato sopra, che nessuno di loro aveva mai fatto esperienze di recitazione: oltre ad aiutarli ad entrare nell'atmosfera drammatica, la consapevolezza di poter esprimere con la lingua e con il corpo più di quanto viene esplicitamente detto ha innescato una riflessione sul legame tra comunicazione e conoscenza della lingua straniera, ad un livello più profondo di quello che riguarda lessico e grammatica. Alla fine di ogni giornata, inoltre, dieci minuti erano dedicati ad un momento di doppia riflessione, linguistica e interculturale, una ricapitolazione delle parole ed espressioni nuove incontrate durante le attività, e un confronto tra gli atteggiamenti e le situazioni che si erano presentate: come si sarebbero presentate in contesto cinese? Quali le differenze con l'Italia? Come il momento iniziale, anche quello della rielaborazione è indispensabile: rende gli studenti consapevoli del vocabolario e delle strutture apprese attraverso quanto sperimentato in classe, e fa sì che possano trasferirle nel proprio bagaglio di conoscenze attive. Come osserva la stessa Piazzoli, infatti: «in process drama, the process of learning occurs implicitly» (2008b, 85),

e rendere espliciti questi processi è essenziale per soddisfare le aspettative di apprendimento degli studenti.

3.2. I partecipanti e la sospensione dell'incredulità

Ai fini della costruzione del contesto, l'insegnante ha introdotto l'attività con una breve introduzione delle linee di fondo della nuova situazione in cui si svolgerà l'azione drammatica, accompagnata da esercizi di immedesimazione e rilassamento generali direttamente derivati dalle tecniche teatrali; gli studenti hanno dovuto chiudere gli occhi, rilassare il corpo, concentrarsi sul proprio personaggio e sulle sensazioni che un tale personaggio nelle diverse situazioni avrebbe provato: entrare nel ruolo non è stata quindi (solo) un'attività razionale, ma anche (e per certi versi soprattutto) emotiva. Questo tipo di esercizi è stato poi riproposto più volte, durante i momenti di calo di concentrazione e quelli in cui una particolare sintonia con il personaggio era richiesta. Una volta che gli studenti si sono immedesimati nel contesto generale (l'azione è ambientata in Cina, a Shanghai, tra cinque anni), l'insegnante ha distribuito il documento con il pretesto e l'ha letto insieme agli studenti, assicurandosi che il testo fosse del tutto chiaro, e insistendo sugli aspetti capaci di risvegliare le domande e la curiosità degli studenti. Subito dopo ha dato il via alle attività di costruzione dei ruoli individuali: ruoli che, come abbiamo visto, facilmente avrebbero potuto limitarsi ad essere dei sé stessi di cinque anni più vecchi (e quindi di ritorno in Cina e alla ricerca di un lavoro), ma che hanno invece rivelato diversi aspetti creativi e stimolanti anche ai fini della costruzione del contesto. La costruzione dei ruoli è partita dalla riflessione personale degli studenti, e si è poi sviluppata con diverse attività, a partire da quella della "sedia parlante" (*hot seating*, cfr. §1), effettuata a coppie e in gruppo, seguita da presentazioni collettive.

Per quel che riguarda le caratteristiche salienti dei personaggi inventati, quasi tutta la classe si è identificata in un personaggio italiano, o almeno con un nome italiano, che soddisfa quindi il requisito di avere un'«ottima conoscenza della lingua italiana» (cfr. pretesto, fig.1). Qualche ragazza si è scelta un ruolo maschile, forse nel tentativo di distaccarsi il più possibile da sé stessa. È interessante il caso di Zu, una ragazza che nella vita reale ha deciso di non adottare un nome italiano, come invece fa la maggior parte dei suoi connazionali all'estero, e nel *process drama* ha invece scelto di assumere l'identità di un uomo italiano che ha un nome cinese, perché, dice durante le presentazioni in ruolo, «mi sembra molto comodo per lavorare in Cina» (e in effetti, è impensabile pensare di trovare lavoro in Cina senza un nome cinese!). La scelta delle caratteristiche, degli hobby e degli interessi è risultata spesso conforme al tipo di ruolo che gli studenti avrebbero dovuto interpretare. Molti ad esempio dicono di avere come passatempo la scrittura: una ragazza addirittura si sceglie un personaggio che ama guardare film e che nel tempo libero ne scrive le recensioni, un "hobby" decisamente da giornalista. Qualcuno dichiara di amare viaggiare (coerentemente con la figura di un Italiano che cerca lavoro in Cina), e sfrutta questa caratteristica per argomentare la propria attitudine al mestiere di giornalista, come si vede da questo stralcio:

- Monica: Ti piacerebbe essere un giornalista...?
- Davide: Sì, sì. Come quello che mi piace è viaggiare, se mi dai questo lavoro, ehm...

- M: ...hai più opportunità di (*ride*) andare in giro!
- D: (*ride*) Eh sì!

Tanti, inoltre, si definiscono persone “serie”, come per invogliare a farsi assumere (Giada: «io attengo alle regole [...], io sono un po' *serio*»). C'è, tuttavia, anche chi dà un fortissimo apporto personale, scegliendo per il suo personaggio delle caratteristiche non scontate, e non necessariamente motivate dalla situazione (Anran: «sono una persona strana [...] mi piace dormire, mangiare, scappare, basta»). Interessante il caso di qualcuno che si definisce «introverso» e dice di non amare parlare, come se fosse una sorta di protezione anticipata sul fatto di non dover parlare troppo in seguito (Sara: «Sì, sono una persona un po' introversa, non mi piace parlare tanto, però... penso tanto!»). Un'altra studentessa, al contrario, dice che le piace «fare chiacchiere», perché il suo personaggio è italiano e «mi sembra, a tutti gli italiani piace fare chiacchiere», dimostrando così un tentativo di entrare nel ruolo da un punto di vista interculturale, anche se a partire dallo stereotipo dell'italiano chiacchierone. Il coinvolgimento nel ruolo di “italiano” non avviene però sempre a tutti i livelli. Quando gli aspiranti giornalisti si ritrovano in prigione, infatti, emerge l'esigenza di far avere notizie alle famiglie, ma sono tutti concordi sulla necessità non dire niente riguardo alla situazione in cui si trovano, per non farle preoccupare. Durante la successiva riflessione interculturale, tuttavia, è emerso che secondo loro questa riservatezza è un tratto caratteriale tipicamente cinese, mentre dal loro punto di vista un italiano, in una situazione così difficile, avrebbe prima di tutto chiamato la mamma in cerca di aiuto!

Qualche problema riguardo al coinvolgimento nel ruolo individuale e per la sospensione dell'incredulità è emerso per l'assenza di qualche studente durante il secondo, e addirittura durante il terzo incontro: questo ha costretto l'insegnante a riprendere diverse volte il lavoro dall'inizio, ricostruendo il contesto dal principio, chiedendo a tutti di ripresentarsi in ruolo, sia pure con attività di volta in volta diverse, e ai nuovi arrivati di costruirsi una nuova identità, ma naturalmente con meno tempo a disposizione e meno coinvolgimento fin dall'inizio. Questo ha fatto sì che in un primo momento qualche studente tra i gli ultimi arrivati fosse spinto a prendere meno sul serio le attività, e arrivasse anche a dimenticare il contesto, coerentemente al quale andava costruito il personaggio; un esempio è quello di un ragazzo, che inizialmente aveva deciso di impersonare un cantante cinese famoso, anziché un personaggio liberamente inventato. Questa sua identità, che in un certo senso banalizzava il significato del lavoro altrui, ha momentaneamente distratto il resto della classe dall'obiettivo del corso. In situazioni come queste, l'intervento dell'insegnante si rende necessario per non perdere il contesto, e non distrarre anche il resto del gruppo dal senso della lezione. Per fortuna, queste correzioni sono avvenute anche dall'interno stesso dell'esercizio e con il contributo di altri studenti. La scena che riportiamo qui si è verificata sempre durante l'esercizio della sedia parlante collettiva:

- Davide: Ma che lingue parli?
- Dario: Mmh, cinese, inglese, ehm, mmh, cantonese (*tutti ridacchiano*), un po' ehm giapponese...
- Lia: Non puoi parlare italiano?!

Nonostante questi inconvenienti in itinere, però, grazie ad esercizi di riflessione ed *enrolment*, l'insegnante è riuscita a coinvolgere gradualmente tutti gli studenti, con buoni risultati a livello di motivazione e impegno comunicativo. Nei momenti di distrazione, in cui la concentrazione del gruppo calava o si diffondevano risatine irrefrenabili dovute al nervosismo per la nuova esperienza e per il doversi mettere in gioco, sono risultate sempre piuttosto utili le tecniche di rilassamento e *re-enrolment* individuale cui abbiamo accennato sopra. L'insegnante ha chiesto agli studenti di distribuirsi nello spazio della classe e poi, tenendo occhi chiusi, di sciogliere innanzitutto il corpo (battendo i piedi, scuotendo braccia e mani...) e successivamente la mente, riprendendo a riflettere sulla situazione dal punto in cui ci si era arrestati, entrando in sintonia con le emozioni del proprio personaggio.

La reazione degli studenti di fronte all'insegnante in gioco è stata di volta in volta diversa, coerentemente con il fatto che diverse erano le funzioni drammatiche dei personaggi proposti. Gli studenti non si sono quindi limitati ad una passiva accettazione della tradizionale posizione dominante dell'insegnante, ma hanno interagito con i diversi ruoli come si interagisce con persone diverse, dimostrando di accettare quel fondamentale patto di sospensione dell'incredulità cui abbiamo accennato sopra. Diversi sono stati, come abbiamo detto, i ruoli interpretati dall'insegnante: il primo in ordine cronologico, che è stato anche il primo contatto in assoluto degli studenti con l'esercizio dell'insegnante in gioco, è stato quello della sig.ra Marchetta, vicepresidente della Camera di Commercio, figura vaga, un po' misteriosa e abbastanza caotica nella presentazione e nel modo di esprimersi. Sin dal primo *de-briefing*, l'atteggiamento degli studenti non è stato di totale fiducia nel personaggio, segno che l'atteggiamento volutamente ambiguo del ruolo è stato recepito dagli studenti ed accettato. Diversa è stata invece la relazione instaurata dai membri del gruppo con il dottor Righello: una relazione di cauta e timorosa subordinazione all'inizio, quando gli stagisti tentavano in ogni modo di accondiscendere al volere del capo, e successivamente una progressiva perdita di rispetto e fiducia a seguito dello sviluppo della storia. Il caporedattore si dimostra innanzitutto distratto, un po' scorbutico e molto strano, e successivamente anche un capo poco affidabile e forse non del tutto onesto (durante la trasferta in Italia per intervistare i personaggi, gli aspiranti giornalisti finiscono addirittura in prigione per colpa dei biglietti "falsi" da lui ricevuti). L'atteggiamento e le risposte verbali e non verbali degli studenti cambiano di conseguenza, fino ad arrivare al culmine della ribellione, quando si rendono conto che Righello non li avrebbe assunti:

- Melodia: Una spiegazione cosa è successo a Roma... per noi... (assenti generali del resto del gruppo) non ce la... qualche spiegazione...
- Erika: ah, è così che la mettete!
- Monica: a causa dei biglietti del treno, noi è... andato al carcere, veramente non è stato niente di...

Ancora diverso è stato l'atteggiamento verso il controllore del treno e l'ispettore di polizia che li accusano di avere biglietti ferroviari falsi; contro di loro vi è stata una vera e propria resistenza di tutto il gruppo unito, e tutti si sono rifiutati di scendere dal treno o di mostrare il proprio passaporto. Non solo, ma diversi studenti hanno addirittura dubitato dell'identità di questi personaggi, sollevando il dubbio che il controllore non

fosse un vero controllore, e il poliziotto un vero poliziotto. Si vedano per esempio gli estratti seguenti:

- Giorgio: Facci vedere un tuo documento, ma chi sei?
- Erika (Controllore): Certo, io sono un funzionario delle Ferrovie dello Stato...
- Tutti insieme (*ridendo*): è falso! È falso!
* * *
- Erika (Commissario di polizia): se per favore volete collaborare, altrimenti sarete accusati anche voi, di collaborazione con criminali mafiosi internazionali. Voi volete questo? (*gli studenti cominciano a borbottare e protestare tra di loro*). Mi sembrate delle persone normali...
- (*tutti protestano tra di loro, si leva una voce*): non ci credo!
- E: quindi per cortesia...
- Giada: ...scusi chi è lei?
- E: io sono il commissario di polizia
- Giorgio: e il tuo documento?
- E: certo, è questo.
(risatine generali)
- Domenico: che cos'è? (risate)
- E: è un documento, vede?
- D: no...
- Lia: è falso...
- G: forse è falso...

Questo atteggiamento di sfiducia è ambivalente, da un lato gli studenti sono coscienti della finzione complessiva del contesto, e quindi si sentono liberi di protestare che se i loro biglietti sono “falsi” (e sul piano della realtà, della lezione di lingua, è indubbio che lo siano), lo è altrettanto l'identità del poliziotto-insegnante. Dall'altro, però, questa resistenza potrebbe non essere un dubitare dell'esistenza del piano simbolico, ma piuttosto il sospettare che, all'interno di esso, entri in gioco una nuova dimensione fittizia di un personaggio che si finge ciò che non è. Del resto, accettare che, nella storia, i biglietti del treno siano dei falsi, significa accettare che un altro personaggio della vicenda, il dottor Righello, e sul piano della realtà sempre l'insegnante, abbia dei lati nascosti, e forse stia cercando di usare i neolaureati-studenti per loschi scopi (il poliziotto parla addirittura di «criminali mafiosi internazionali!»). A proposito di questo tipo di reazione O'Toole e Dunn parlano di *yahoo effect* (2002: 172), per riferirsi a quelle situazioni in cui la classe si solleva unanime contro il personaggio-antagonista, specialmente quando questo è interpretato dall'insegnante in gioco. In genere, questo è considerato un effetto indesiderabile, perché indotto dal desiderio di sfidare il reale potere dell'insegnante sotto la copertura dell'azione drammatica. È tuttavia evidente, ed è stato confermato dagli studenti stessi in fase di *de-briefing*, che il coinvolgimento affettivo e quello comunicativo erano altissimi nel momento della resistenza all'autorità, nella convinzione di essere dalla parte della ragione e di doversi difendere da quella che è percepita come un'ingiustizia. Durante le riflessioni finali, gli studenti hanno poi sottolineato di fronte al controllore del treno avevano avuto la sensazione di essere vittima di un sopruso, da cui la risposta aggressiva:

- Erika: e voi come vi siete sentiti in quel momento? (*quando indossavo il cappello da controllore*)
- Zu: impossibile, no?
- Sofia: dobbiamo... dobbiamo diventare più forti, se no... siamo cinesi (*ride*)... non si può...
- Melodia: non siamo cinesi, siamo italiani! Nel personaggio...
- E: nel personaggio...
- Giada: ...siamo in miseria
- E: sì, siete in una condizione di miseria, sì.

Anche le attività in gruppo hanno permesso a qualcuno di approfondire il proprio ruolo individuale, rendendolo più vero o verosimile, e aumentando la fiducia in esso: durante le scene in prigione, ad esempio, gli studenti stessi hanno proposto di suddividere i personaggi nelle celle secondo il sesso del personaggio, come in un vero carcere, in considerazione del fatto che, come si è accennato sopra, alcune ragazze avevano assunto un ruolo maschile. Successivamente, durante i quadri viventi in cella, An Ran, che interpretava il ruolo di una ragazza «strana» a cui piace scappare, si è scelta il compito di preparare un'evasione, coerentemente con il tratto caratteriale del suo personaggio. Del resto, sono proprio le attività di gruppo, che insistono sulle relazioni tra i personaggi, a prevalere, per ampiezza e grado di coinvolgimento, sulla dimensione individuale, ed è attraverso la relazione con gli altri che i tratti caratteriali dei personaggi hanno assunto forma e sostanza, e quindi veridicità. All'inizio del *drama*, ad esempio, gli studenti in ruolo si sono "incontrati" e presentati, come se non si fossero mai visti prima; hanno così cominciato a conoscere i rispettivi personaggi. Grazie a questo momento iniziale di libero scambio comunicativo, si sono instaurate tra i personaggi nuove relazioni, che trascendevano quelle realmente esistenti all'interno della classe, e che si sono poi sviluppate in modo diverso nel corso della narrazione e nei diversi momenti di essa. Le attività collettive in particolare, coordinate dai diversi interventi dell'insegnante in gioco, hanno permesso agli studenti di sperimentare diversi modi di interagire sia tra di loro, sia con i diversi ruoli del docente: i compiti che venivano loro affidati, infatti, li hanno spinti talvolta a coordinarsi e sostenersi a vicenda, in altri casi a competere e ostacolarsi per raggiungere il proprio scopo prima e meglio degli altri, e sempre li hanno portati a negoziare e comunicare per raggiungere i propri obiettivi. Nelle relazioni con gli oppositori, spesso è stata la collaborazione interna ai gruppi a prevalere sulla competizione individuale. In particolare nel confronto con il personaggio del dr. Righello, ognuno ha cercato di sostenere il lavoro dei propri compagni di squadra di fronte al capo troppo esigente e poco chiaro, con una forte spinta all'uso di strategie linguistiche per argomentare. Si veda questo esempio tratto da una delle fasi iniziali, quando gli aspiranti giornalisti devono presentare al capo le domande preparate per l'intervista:

- Andrea (*legge*): «Come il governo italiano si tratta ai lavori neri?»
- Erika (*nel ruolo del dottor Righello*): Questa domanda è una domanda da ebete... la riscriva!
- Lia (*nello stesso gruppo di Andrea, difende la domanda*): Però vorremmo... vorremmo spiegare ai Cinesi che la situazione, la

situazione di lavoro neri in Italia, ehm se c'è una spiegazione molto chiara, loro non così facile a fare il lavoro nero.

In altri momenti della vicenda, è stato con la solidarietà di gruppo che gli studenti si sono “difesi” e hanno cercato di raggiungere i propri obiettivi, con due tentativi di opposizione prima al controllore del treno e poi al commissario di polizia, che sono diventati momenti di intenso dibattito e negoziazione con l'insegnante in gioco. È con la protezione dei compagni, inoltre, che è avvenuta la telefonata rabbiosa al dr. Righello quando la classe ha scoperto di dover andare in prigione per via dei biglietti falsi da lui ricevuti. Il rapporto con l'insegnante si è invertito (da capo a cui accondiscendere a traditore contro cui protestare) ma la solidarietà interna al gruppo non è cambiata.

- Erika (non in ruolo): parlate tutti insieme con Righello (*rappresentato da cravatta e cappello sulla sedia davanti al gruppo*), tutti insieme!
- Giada, Melodia: cosa hai fatto!
- Sara: cos'è successo!?
- Giada: ma sei un mafioso!

Quando invece entra in gioco la competizione per ottenere il posto, le relazioni sono cambiate, gli studenti sono stati spinti ad origliare, spiare gli uni le idee degli altri, e durante la discussione finale con Righello la tensione e il coinvolgimento comunicativo sono arrivati al massimo. Rispetto a prima, la tendenza a comunicare era però indotta dalla tensione del compito, e non dal sostegno del gruppo, e quindi il messaggio era rivolto non solo all'insegnante in gioco, ma anche ai compagni degli altri gruppi nel tentativo di dimostrare di essere i migliori:

- Erika (nel ruolo del dottor Righello): perché dovrei assumere proprio loro?
- Sara: Perché... abbiamo idee creative, la passione di lavorare, possiamo portare benefici al CCIC...
- Erika: perché dovrei assumere voi?
- An Ran: perché siamo più bravi che loro.
- Erika: perché siete più bravi che loro?
- An Ran: perché sì
- Erika: perché sì...
- Lia: perché abbiamo una buona relazione con l'ambasciatore...

I ruoli collettivi, in cui tutta la classe interpretava lo stesso personaggio, sono stati proposti durante i momenti di grande coinvolgimento affettivo; la prima volta è stata durante l'arresto dei neolaureati, quando uno dei personaggi ha avuto il diritto di fare una telefonata alla vicepresidente della Camera di Commercio, per chiedere aiuto e spiegazioni. In questo caso la classe ha interpretato collettivamente il ruolo di Paolo Carati, uno degli aspiranti giornalisti, e ha telefonato all'insegnante-vicepresidente. L'identificazione e la coerenza con il personaggio sono state alte, ad esempio, quando l'insegnante ha osservato ironicamente: «c'è un po' di ecol!», tutta la classe ha risposto in coro «eh sì certo, perché siamo in carcere!», e gli studenti di volta in volta interpellati dall'insegnante-vicepresidente che poneva le diverse domande a Carati, fingevano di

avere in mano il telefono quando parlavano. Verso la fine, quando il Dr. Righello riflette su quale dei tre gruppi assumere, attraverso l'esercizio della "psiche collettiva" i tre gruppi sono "entrati nella sua mente" e ciascuno, prima tutte le voci insieme e poi individualmente, ha argomentato perché avesse più diritto ad essere assunto rispetto agli altri. In questo caso è stato interessante vedere come molti abbiano ripreso le tematiche già emerse durante gli incontri precedenti, ad esempio il fatto che Righello odi l'informatica: la coerenza e l'unità della storia sono state mantenute, pur nei diversi esercizi e nei diversi ruoli. Si veda questo esempio:

- Erika (Dott. Righello): perché dovrei assumere voi?
- Monica: eh, perché noi... siamo rimasti uniti, non usiamo mai internet, non leggiamo mai quel libro, che non piace a te...
- Erika (Righello): ...ahhhh!
- Sofia: perché noi possiamo lavorare liberi...
- Melodia: ...odiamo il computer!

3.3. *L'importanza del ruolo*

La classe era interamente composta da studenti di madrelingua cinese. Un po' per l'uniformità della classe, un po' forse per un bisogno di rassicurazione, era fortissimo il ricorso alla traduzione e all'uso della lingua cinese, attraverso il dizionario o la richiesta di spiegazioni in cinese ai compagni, invece che in italiano all'insegnante, sulle parole difficili incontrate. Questo ha posto da subito una forte difficoltà nello spingere i ragazzi a parlare tra di loro in italiano, quando non si rivolgevano direttamente all'insegnante. Se un espediente per limitare l'uso del vocabolario nello scritto è stato, ad esempio, quello di "ritirare gli effetti personali" dei neo-laureati quando si trovano in prigione e viene loro richiesto di scrivere una lettera ad una persona italiana che potrebbe aiutarli, per l'orale è stato sicuramente più difficile indurre gli studenti a rivolgersi l'uno all'altro in italiano, sforzandosi di non utilizzare la comune madrelingua. In generale sembra che questo risultato sia stato raggiunto meglio durante le attività collettive o a coppie, e durante quelle in cui la pressione di portare a termine un compito fosse meno forte, come ad esempio il momento in cui i candidati si incontrano in sala d'attesa, o durante un esercizio che prevedeva di effettuare una telefonata all'operatore di un *call center* (interpretato da un compagno) per prenotare un albergo. Per quel che riguarda le attività in gruppi, con un obiettivo da raggiungere in breve tempo (ad esempio, trovare un tema per l'intervista o organizzare un "quadro vivente"), invece, la tendenza era a tornare al cinese come lingua predominante, forse per ragioni di semplicità.

Si può però osservare che la mediazione del ruolo ha giocato in questo una parte fondamentale: una considerevole eccezione a quanto appena osservato, infatti, si è verificata durante il tanto atteso momento dell'intervista ai personaggi celebri. È stato, questo, il momento di tensione comunicativa più alta, oltre che il momento culminante dell'intero ciclo di lezioni, l'obiettivo che gli studenti cercavano di raggiungere dall'inizio della vicenda. La tensione del compito era al massimo anche perché gli intervistati erano interpretati da tre studenti, momentaneamente fuori dal proprio ruolo di partenza, che avevano ricevuto l'istruzione di rispondere il meno possibile alle domande dei giornalisti, deviando il discorso su altri terreni e divagando. Durante questo scambio comunicativo

gli studenti, dimentichi della comune madrelingua, hanno comunicato tra di loro in italiano, i giornalisti nel tentativo di ottenere le informazioni ricercate e l'intervistato con l'obiettivo di comunicare meno informazioni possibile (un obiettivo che, paradossalmente, richiede un grosso sforzo comunicativo!)¹². In questo momento, l'estremo coinvolgimento in ruolo dei personaggi, ha spinto gli studenti a parlare quasi solo italiano tra di loro, negoziando e cercando soluzioni per fare parlare gli intervistati di quel che desideravano, e non di altro, come invece questi erano stati istruiti a fare. Questo uno stralcio della conversazione di uno dei gruppi, quando gli aspiranti giornalisti tentano di far parlare l'intervistata:

- Sofia (Intervistata): Ah, non posso? Perché mi piace, mi piace parlare e chiacchierare, così...
- Monica (Aspirante giornalista): se potrebbe, se potrebbe, cercare di, ehm, collaborare con noi, va bene? Perché oggi stasera noi dobbiamo partire quindi c'abbiamo poco tempo, per questo motivo continuiamo, se può rispondere alle domande, va bene? Per favore.

Si può osservare che in generale, quando era più forte ed immediato il desiderio di comunicare informazioni, o di reagire alle situazioni che si presentavano, specialmente, ma non solo, di fronte all'insegnante in gioco, anche gli interventi spontanei, in lingua italiana e talvolta in cinese, si facevano più numerosi. All'aumentare della tensione scenica, data dal compito o dalla difficile relazione con gli altri personaggi, aumentavano anche il coinvolgimento e il tentativo di parlare e negoziare.

Con i diversi personaggi interpretati dall'insegnante in gioco si sono stabiliti diversi tipi di relazione, corrispondenti a diversi atteggiamenti e diverse intenzioni comunicative, e quindi a diverse produzioni linguistiche, un risultato che difficilmente sarebbe stato raggiungibile senza il tramite del ruolo. In effetti, grazie alla mediazione della tensione scenica gli studenti si sono sentiti (ed erano effettivamente) legittimati a rivolgersi all'insegnante con toni ed obiettivi comunicativi diversi, che superano di molto quelli tradizionali. Abbiamo già parlato di come l'atteggiamento nei confronti del capo muti completamente, passando da un atteggiamento di sottomissione (se vogliamo, una esasperazione del tradizionale rapporto studente-insegnante dove il primo ascolta ed obbedisce a ciò che il secondo dice) ad una rivolta aperta che diventa manifesta alla fine della vicenda, nella richiesta di spiegazioni che gli viene direttamente rivolta dai neogiornalisti al loro ritorno a Shanghai (cfr. sopra: §3.3). Analogamente, ma in chiave più costruttiva, si evolve la relazione con la vicepresidente della camera di commercio: all'inizio vi è emozione, e un po' di diffidenza nei suoi confronti, anche per il uso atteggiamento ambiguo nei confronti del capo, che i neolaureati non hanno ancora incontrato. Il dialogo che segue è tratto dal *de-briefing* immediatamente successivo al primo incontro con l'insegnante in gioco:

¹² È interessante la complessità dello sforzo comunicativo di questi studenti, che da un lato avevano ricevuto il compito ben preciso di non rispondere alle domande, se non il meno possibile, e dall'altro avevano interesse a dare risposte chiare ai compagni, che in fondo altro non erano che i propri compagni di squadra, e che sulla base degli appunti ricavati da questa intervista avrebbero poi dovuto scrivere l'articolo determinante per l'assunzione.

- Erika: e secondo voi, secondo gli altri, com'è la vicepresidente?
- Monica: magari non è... una donna... ha il potere... molto potente...
- E: non è molto potente...
- M: non ha il potere... cioè... magari tutto dipende dal capo... mica...
- Sofia: sempre parla parla però...
- E: quindi magari sembra che abbia il potere, ma non ce l'ha...
- M: eh sì
- Erika: fa finta di avere il potere.

Successivamente, però, questo personaggio diventa il punto di riferimento degli studenti quando si sentono abbandonati dal capo, poi l'aiutante degli studenti, che si relazionano a lei in modo più aperto e con più fiducia, e infine addirittura una persona da aiutare, quando è lei stessa a richiedere un aiuto per migliorare la situazione della camera di commercio. Alla fine, insomma, la relazione è completamente ribaltata in quanto sono gli studenti a dare consigli all'insegnante, che sveste del tutto il mantello dell'esperto per metterlo nelle mani degli studenti¹³. Qui gli studenti non esitano a dare il loro contributo, con consigli di vario tipo, non ultimo quello di licenziare proprio il dottor Righello! Ecco un esempio di quanto emerso:

- Erika (Marchetta): visto che adesso siete i miei consulenti, vorrei chiedervi un consiglio: che cosa posso fare secondo voi per migliorare l'attività della camera del commercio.
(...)
- Sara: possiamo mettere la pubblicità sulla rivista.
(...)
- Melodia: forse possiamo cambiare il modo di pubblicazione
(...)
- Giada: possiamo dividere in gruppi diversi e poi può scegliere quale articolo è più bravo
(...)
- S: ricerca di lettore, ehm, che tipo di tema ci interessa... si interessa.

Infine, è importante osservare che sembra che gli studenti non solo abbiano tratto un grosso vantaggio comunicativo dal cambio di contesto e situazione e dal cambio di ruolo, ma che ne siano anche consapevoli; durante le riflessioni finali essi stessi hanno osservato che il cambio di contesto, fortemente facilitato dall'assunzione di un ruolo da

¹³ La strategia qui usata è quella di affidare al gruppo il «mantello dell'esperto» (cfr. Heathcote e Herbert, 1985), cioè il ruolo di uno o più personaggi con una speciale conoscenza rilevante per la situazione (conoscenza che può essere, oppure no, l'obiettivo didattico della lezione), di fronte all'insegnante che si dimostra invece bisognoso di aiuto, o un avversario da sfidare con le proprie armi e conoscenze. Questo accento posto sulle competenze possedute dagli studenti fornisce uno stimolo a valorizzare quanto già padroneggiato, mettendo in gioco le proprie conoscenze pregresse e utilizzandole come strumenti per raggiungere dei risultati.

parte dell'insegnante stesso, ha «cambiato» i loro pensieri (Giada) e il loro modo di essere, e li ha spinti a superare il blocco nel parlare. È illuminante da questo punto di vista la riflessione di Zu, con cui concludiamo questa analisi:

«(...)se prima io parlo parola da me sé stesso, se cambio il personaggio posso parlare qualsiasi cosa che voglio parlare, che non penso tanto, che se parlo questa frase non importa cosa succede, niente di paura, niente dubbi eccetera eccetera».

4. CONCLUSIONE

Per quanto ho potuto osservare, da un punto di vista teorico come pratico, il *process drama* risulta essere una metodologia didattica particolarmente adatta all'insegnamento delle lingue. Essa, infatti, permette da un lato di vivere direttamente e in prima persona l'utilità dell'apprendimento della lingua straniera, in quanto già in classe dà allo studente la percezione di poter “fare qualcosa” con la lingua che sta imparando. Al tempo stesso, riduce il blocco iniziale nella produzione linguistica, grazie alla fondamentale mediazione del ruolo, che assume su di sé la responsabilità degli errori, e fornisce una maschera contro la timidezza e la vergogna tipica delle prime fasi di apprendimento di una lingua straniera, e, spesso, non solo delle prime (soprattutto, ma non esclusivamente, quando la lingua è appresa come LS, in un contesto dove non è parlata).

Diversi sono gli elementi che assicurano il forte coinvolgimento degli studenti: abbiamo citato ad esempio la rivoluzione delle gerarchie interne alla classe, l'opportuna scelta di un contesto, l'aggiunta di elementi di imprevedibilità e tensione nella vicenda costruita. L'elemento su cui ci siamo concentrati in questa analisi è l'identificazione degli studenti nel ruolo. L'utilizzo di precise tecniche teatrali di immersione e identificazione permette di mettere in atto quella “sospensione dell'incredulità” grazie alla quale gli studenti sono spinti a prendere sul serio le nuove dinamiche che si instaurano nel gruppo, considerandole, per il breve spazio della lezione, più vere del vero. La grande libertà che viene lasciata all'iniziativa degli studenti nella costruzione del proprio ruolo e l'accento posto sulla centralità dell'apprendente e sull'importanza delle sue conoscenze (un elemento che emerge ad esempio quando l'insegnante affida alla classe il mantello dell'esperto), sono altri elementi chiave che incrementano partecipazione e centralità degli studenti. Tutti questi fattori incrementano la motivazione ad apprendere e ad usare la lingua nel discente, e al tempo stesso sembrano porre momentaneamente in “secondo piano” la tensione e l'ansia derivanti dalla necessità di utilizzare la lingua, per enfatizzare invece la tensione drammatica creatasi grazie al nuovo contesto. Questa dialettica tra due tensioni diverse, appartenenti l'una al piano della realtà e l'altra al piano simbolico dell'azione drammatica, è il nucleo di una strategia mirata ad abbassare il filtro affettivo dello studente, per facilitare l'acquisizione linguistica. Durante l'esperienza drammatica, infatti, l'apprendente non è sulla difensiva in quanto studente, lo è casomai in quanto personaggio (e per questo l'identificazione nel personaggio è essenziale): se ha ansie, preoccupazioni, queste non sono legate direttamente all'insegnante, alla propria performance linguistica o alla valutazione che da essa deriverà, ma piuttosto alle complesse dinamiche interne alla vicenda che è stata costruita. Questo spostamento di prospettiva è funzionale alla pratica della lingua, e viene poi riaggiustato nell'ottica della

glottodidattica vera e propria durante la fase finale di riflessione, in cui le strutture ed il lessico emersi vengono rielaborati e sistematizzati, per poter essere appresi coscientemente.

Anche se l'idea di applicare questo metodo ad un corso di lingua nella sua interezza è forse un progetto difficile da realizzare, se non altro per la peculiarità del metodo che richiede tempi e spazi particolari non sempre disponibili, sembra tuttavia pienamente condivisibile la proposta di Piazzoli (2008a) di considerare il *process drama* come una tecnica didattica da integrare all'approccio comunicativo, particolarmente valida per sciogliere i blocchi espressivi degli apprendenti.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Di Pietro, Robert J. (1987), *Strategic Interaction – Learning Languages through Scenarios*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Fleming, Michael (2003), “Intercultural Experience and Drama”, in Alrde, Yram e Fleming (a cura di), (2003), *Intercultural Experience and Education*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Heathcote, Dorothy e Herbert, Phyl (1985), “A Drama of Learning: Mantle of the expert”, in *Theory into Practice*, 24:3, pp. 173-180.
- Kao, Shin-Mei e O'Neill, Cecily (1998), *Words into Worlds – Learning a second language through process drama*, London, JAI Press Ltd.
- Krashen, Stephen D. (1987), *Principles and practice in second language acquisition*, London, Prentice-Hall International Ltd.
- Neelands, Jonothan e Goode, Tony (1990), *Structuring Drama Work*, Cambridge, University Press.
- O'Toole, John (2005), *The Process of Drama: Negotiating Art and Meaning*, New York, Routledge (prima edizione: 1992).
- O'Toole, John e Dunn, Julie (2002), *Pretending to learn: helping children learn through drama*, Frenchs Forest, Pearson Education Australia.
- O'Toole, John e Haseman, Brad (2002), *Come a teatro*, versione italiana di Facchinelli, Claudio e Lewicki, Tadeusz Milano, Ghisetti e Corvi editore – traduzione dall'originale O'Toole, John e Haseman, Brad (1988), *Dramawise*, Heinemann Educational Australia.
- Owens, Allen e Barber, Keith (2005), *Mapping Drama*, Melbourne, Phoenix Education Pty Ltd.
- Piazzoli, Erika (2008a), “Metodologia process drama e competenza interculturale”, *Culturiana*, nr. 3-4/2008, pp. 69-73.
- Piazzoli, Erika (2008b), “Process drama & foreign language teaching: spontaneity and intercultural awareness at an advanced level of proficiency”, tesi di laurea per il Bachelor of Arts in Applied Theatre (Honours), Griffith University, Brisbane.
- Piazzoli, Erika (2009) “Process drama for teaching additional languages: exploring aesthetics and intercultural language learning”, Phd thesis proposal, School of Education, Griffith University, Brisbane.

- Piazzoli, Erika (2010), "Process drama and Additional Language teaching: reflections on the Dante Alighieri Immersion Weekends", *Applied Theatre Researcher IDEA Journal*, 12/2010 (www.griffith.edu.au/arts-languages-criminology/centre-cultural-research/publications/applied-theatre-researcheridea-journal).
- Purcell, John M. (1993), "Livelier FLES* lessons through role-play", *Hispania*, vol. 76/4, pp.912-918.
- Rizzardi, Maria Cecilia e Barsi, Monica (2007), *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera*, ristampa, Milano, LED.
- Suso López , Javier (1998), «Jeux communicatifs et enseignement/apprentissage des langues étrangères», in Ruiz, R. et al., *El teatro: componentes teóricos y prácticos para la enseñanza – aprendizaje de una lengua extranjera*, Granada, R. Ruiz et alii eds (<http://www.ugr.es/~jsuso/publications/Jeux%20communicatifs.pdf>).