

## Coinvolgere o intrattenere?

### La natura della collaborazione fra insegnante e studenti nel process drama L2/LS

Erika Piazzoli

Traduzione di Antonello Eleonora e Serena Cecco

#### Abstract

*L'articolo riprende un intervento di Piazzoli in occasione del congresso "Plot me no plots: Theatre for University Language teaching", tenutosi nell'ottobre del 2011 presso l'Università degli Studi di Padova, in cui è stata data una dimostrazione pratica, seguita da una presentazione teorica, della strategia "insegnante in gioco". Con il termine "process drama" si intende un modello di apprendimento esperienziale che si sta diffondendo sempre più nel campo dell'insegnamento delle lingue straniere, una forma di teatro applicato in cui i partecipanti, insieme al facilitatore, sono coinvolti nella co-creazione di una storia. Basandosi sull'improvvisazione teatrale, la creazione del significato è resa possibile grazie all'alternarsi del processo di esperienza e riflessione. Il presente articolo si sofferma sulla natura del rapporto di collaborazione tra insegnante e partecipanti nella pratica del process drama, rifacendosi alla ricerca di dottorato di Piazzoli sull'estetica del process drama per l'insegnamento delle lingue straniere, con tre gruppi di apprendenti adulti di lingua italiana (L2) e tre gruppi di insegnanti. Si utilizzerà un campione di dati raccolti nella ricerca sul campo per spiegare due delle principali strategie di questa pratica: "insegnante in gioco" e "mantello dell'esperto". Dopo un'introduzione e collocazione teorica delle due strategie, si analizzeranno problemi e implicazioni didattiche quando l'insegnante si pone come l'insegnante-artista, il cui scopo è coinvolgere, a differenza di quando si pone, o viene percepito, come insegnante-intrattenitore.*

## 1 Introduzione

Con il termine *process drama* si intende una forma di “teatro applicato” in cui partecipanti ed insegnante sono coinvolti nella co-creazione di una storia (Bowell e Heap 2001). La pratica, associata alla tradizione del *Drama in Education* (Bolton 1979) ha origine negli anni settanta del Novecento quando due educatori, Bolton e Heathcote, concettualizzano un metodo di insegnamento basato sul teatro didattico per insegnare storia, arte drammatica ed inglese (L1) in vari contesti educativi, principalmente in scuole primarie e secondarie. Negli anni novanta del Novecento Cecily O’Neill (1995) descrive il *process drama* come un’esplorazione tematica il cui risultato non è predeterminato, ma viene scoperto durante lo svolgimento del percorso. Il *process drama* non prevede la realizzazione di sketch isolati, né segue un copione; non mira alla realizzazione di uno spettacolo teatrale, né la presenza di un pubblico esterno. Tutti i partecipanti, insegnante incluso, assumono più ruoli e collaborano alla creazione di una storia, immersi in un contesto drammatico con scopi didattici.

Negli ultimi dieci anni il *process drama* è stato sperimentato e gradualmente riconosciuto come valido per l’insegnamento delle lingue straniere (Stinson e Winston 2011). Il primo passo verso la sperimentazione si compie nel 1998 grazie alla ricerca pionieristica di O’Neill e Kao (1998). Le due ricercatrici conducono uno studio empirico con un gruppo di apprendenti di inglese LS presso l’Università *Chen Kung* di Taipei, a Taiwan, definendo il *process drama* come un “approccio liberatorio” conforme ai principi comunicativi dell’insegnamento della lingua. Da quel momento in poi il *process drama* viene usato in varie occasioni per facilitare l’insegnamento della lingua, ottenendo dei risultati promettenti. Si prendano come esempio la sperimentazione di Stinson (2008; 2006) con apprendenti di lingua inglese LS a Singapore; la ricerca sul campo di Araki Metcalfe con discenti di inglese in Giappone (2001) e giapponese in Australia (2007); la ricerca di Piazzoli con apprendenti adulti di italiano (Piazzoli 2010); lo studio di Rothwell (2011) sulla valutazione nell’apprendimento nell’insegnamento del tedesco. Altre ricerche confermano che il teatro può avere benefici nello stimolare la scorrevolezza della lingua bersaglio, aumentare la motivazione (Belliveau et al. 2007) e incoraggiare la contrattazione del significato nell’L2 (Yaman Ntlelioglu 2011).

Questi risultati incoraggianti hanno mosso il desiderio di finanziare corsi di formazione specializzata per gli insegnanti di lingue straniere con l’obiettivo di aiutarli ad acquisire maggiore familiarità con la pratica dato che, come ha affermato Schewe (2002), l’educazione linguistica può trarre grande vantaggio dal teatro didattico. Ciononostante, studi recenti hanno evidenziato delle lacune dal punto di vista formativo. Sebbene riconoscano che si tratti di uno strumento d’aiuto per favorire l’apprendimento della lingua, gruppi di insegnanti coinvolti in due studi indipendenti hanno manifestato un certo grado di resistenza (Araki Metcalfe 2008; Stinson 2009) nell’usare autonomamente il *process drama* durante le loro

## Piazzoli: Coinvolgere o intrattenere?

lezioni. Questa apparente contraddizione potrebbe avere origine dal tentativo di approcciarsi alla pratica con una visione strumentale, piuttosto che artistica. Di fatto, quando imparano il process drama, gli insegnanti non solo stanno apprendendo un nuovo metodo, ma anche una forma drammatica. Tentare di usare il process drama in modo prettamente funzionale senza prestare attenzione all'abilità artistica può rivelarsi un tentativo sterile e frustrante (Dunn e Stinson 2011). A questo proposito, caratteristico del process drama è il coinvolgimento attivo dell'insegnante-artista attraverso l'assunzione di un ruolo nell'improvvisazione teatrale. Da questa strategia, nota come "insegnante in gioco", gli apprendenti di L2 o LS traggono vantaggio, tanto che è stata descritta come "uno dei modi più efficaci per iniziare il process drama" (Kao e O'Neill 1998: 26). Tuttavia, gli insegnanti inesperti potrebbero sentirsi intimoriti nel ricoprire un ruolo drammatico e allo stesso tempo se il fine dell'attività venisse mal interpretato, o dall'insegnante o dai partecipanti, potrebbe portare ad un ambiente di apprendimento controproducente. Nel presente articolo si analizzano queste dinamiche, ponendo l'enfasi su una specifica questione: quale funzione abbia il coinvolgimento degli apprendenti durante una lezione di lingua rispetto al loro semplice intrattenimento. Si approfondirà la natura dell'interazione che sorge tra insegnante e apprendenti durante il processo di improvvisazione, con riferimenti alla letteratura in ambito educativo e offrendo esempi relativi alla ricerca sul campo di Piazzoli.

La discussione si basa su campioni di dati inerenti a una ricerca sull'estetica del process drama per l'insegnamento della lingua straniera in cui sono stati coinvolti tre gruppi di apprendenti adulti di italiano come seconda lingua (L2) e tre gruppi di insegnanti di italiano (L2). Ciascun gruppo ha assistito a 15 ore di didattica teatrale, in funzione di partecipante attivo (apprendenti-partecipanti) o partecipante osservatore (insegnanti-osservatori). Tutti i laboratori teatrali sono stati registrati su supporto digitale per finalità della video ricerca.

La raccolta dei dati si è svolta a metà del 2010 a Milano, presso un'università e due scuole private. I tre casi di studio si collocano all'interno del quadro di riferimento metodologico del protagonista riflessivo (Schön 1983), con l'obiettivo specifico di studiare la tipologia di coinvolgimento generato dal process drama L2. Lo studio, di stampo fenomenologico, si sofferma sul coinvolgimento di natura comunicativa, interculturale e affettiva degli apprendenti, e su come questi possano influenzare il coinvolgimento drammatico. Nel presente articolo si concentra su uno dei tre casi studio, analizzando un ventaglio di strumenti, fra cui trascrizioni delle interazioni di classe, interviste a studenti e insegnanti e questionari di autovalutazione, con il fine di riflettere sulla collaborazione tra insegnante ed apprendenti.

## 2 Il process drama: Struttura e strategie

Anche se dal punto di vista del contenuto il process drama dipende dall'improvvisazione teatrale, dal punto di vista della forma esso fa riferimento ad una macro struttura. L'appoggio su una struttura didattica nella programmazione è cruciale per la buona riuscita dell'improvvisazione. In primis, il laboratorio parte da un canovaccio, ovvero uno stimolo iniziale che mette in moto l'azione drammatica (O'Neill 1995). Il canovaccio può essere un'immagine, un articolo di giornale, una canzone, un cortometraggio; un qualsiasi stimolo che inneschi curiosità e alimenti la motivazione. Questo è simile alla fase della motivazione usata durante una lezione di lingua, in cui l'insegnante L2 inizia la lezione con un input iniziale per fare un brainstorming, ricavare del lessico e introdurre il tema principale. Nel process drama, tuttavia, il canovaccio va oltre all'idea di dare l'input; diventa un filo conduttore per l'intera durata della storia. È la base su cui creare i ruoli e la situazione del mondo drammatico, racchiude la tensione che poi alimenterà la finzione e richiama alla memoria domande a cui non si è ancora data una risposta che possono innescare una particolare atmosfera. Dopo aver presentato il canovaccio, la macro struttura del process drama prevede tre fasi: una fase iniziale dove i partecipanti creano i loro ruoli e si addentrano nella situazione drammatica; una fase esperienziale dove i partecipanti esplorano il mondo drammatico attraverso varie strategie o "convenzioni drammatiche"; una fase riflessiva dove i partecipanti riflettono sul processo di apprendimento, rendendo i loro significati espliciti (O'Toole e Dunn 2002). In ogni fase, i partecipanti provano un certo numero di passaggi, i quali non sono interconnessi secondo una sequenza lineare e cronologica, ma seguono l'intreccio, piuttosto che la trama. Si gioca, quindi, con le dimensioni spazio-tempo per esplorare un dato tema all'interno della sfera delle emozioni e del comportamento umani.

Il presente articolo prenderà in esame la fase esperienziale, ossia la fase centrale della macro struttura, durante la quale il facilitatore può usare una serie di strategie, anche dette "convenzioni drammatiche", per veicolare l'esperienza dei partecipanti. Attualmente esistono più di ottanta convenzioni drammatiche, documentate altrove (Bowell e Heap 2001; Neelands e Goode 2000), ognuna con un obiettivo diverso e che l'insegnante può utilizzare per creare empatia o distanza a seconda di un certo tema o situazione drammatica. Un insegnante di lunga esperienza avrà già assimilato la maggior parte di queste convenzioni drammatiche e saprà intuitivamente quando impiegare l'una o l'altra nel corso della fase esperienziale in base

## Piazzoli: Coinvolgere o intrattenere?

alle reazioni dei partecipanti nell'arte drammatica. Tra tutte le convenzioni, due in particolare sono quelle portanti della fase esperienziale, "insegnante in gioco" e "mantello dell'esperto" (Heathcote e Bolton 1995). Queste strategie, spesso fraintese da insegnanti alle prime armi con questa pratica, sono cruciali per la buona riuscita del laboratorio. È perciò importante chiarire qui di seguito la loro funzione.

La strategia dell'insegnante in gioco, ideata da Heathcote (1973) negli anni sessanta, implica che l'insegnante assuma un ruolo nella rappresentazione drammatica e improvvisi insieme ai partecipanti. Si tratta di una strategia pedagogica innovativa che porta una serie di cambiamenti ai tradizionali schemi di interazione. Innanzitutto, nell'insegnante in gioco avviene un cambio di stato sociale. La strategia ribalta infatti la gerarchia insegnante-apprendente tradizionalmente focalizzata sull'insegnante che pone domande retoriche agli studenti, i quali sono portati a rispondere solo quando viene richiesto loro. Il docente si deve rendere conto che sta ricoprendo un ruolo sociale (ossia, l'insegnante) nel contesto-classe per consapevolmente uscire da questo ruolo e assumerne un altro diverso. Attraverso l'insegnante in gioco, il facilitatore può scegliere di assumere uno stato sociale inferiore a quello dei partecipanti instaurando una dinamica più interessante in termini di autonomia, potere e controllo.

In secondo luogo, avviene un cambio di registro linguistico: per rimanere in linea con lo *status* e il nuovo ruolo la lingua impiegata dall'insegnante dovrà cambiare. Questo espone i partecipanti ad "autentici" registri di comunicazione (Van Lier, 1996) e, facendo ciò, li avvicina ad altri contesti sociolinguistici normalmente non comuni nelle dinamiche di una tradizionale lezione di L2. Di conseguenza, l'insegnante in gioco crea un cambio nelle dinamiche di interazione coinvolgendo i partecipanti in una comunicazione "dialogica" che rispecchia i principi socioculturali dell'apprendimento linguistico (Lantolf, 2000).

Allo stesso modo, il "mantello dell'esperto" rovescia la gerarchia insegnante-apprendente della tradizionale interazione in classe. Anche questa strategia è stata ideata da Heathcote, sempre in collaborazione con Bolton (1995), ed è spesso presentata parallelamente all'insegnante in gioco. Come suggerito da Winston (2011), il mantello dell'esperto rappresenta un mezzo particolarmente efficace per insegnare in modo creativo e ricco di significato, poiché gli studenti assumono il ruolo di esperti incaricati di portare a termine un incarico o di risolvere un mistero. Gli studenti possono assumere il ruolo di scienziati,

## Piazzoli: Coinvolgere o intrattenere?

giornalisti o antropologi esperti incaricati di investigare su un progetto per far luce su una situazione ambigua.

Si prenda ad esempio la dimostrazione pratica durante la conferenza *"Plot me no plots: Theatre for University language teaching"* tenutasi a Padova nel 2011, in cui Piazzoli chiese ai partecipanti di assumere il ruolo di giornalisti della BBC disperatamente alla ricerca di uno scoop (video clip 1). Piazzoli si presentò nei panni di un senzatetto che un tempo era stato uno scienziato della squadra che lavorava al progetto Neutrino OPERA per la sperimentazione delle particelle di luce. I giornalisti, che avevano preparato delle domande per lo scienziato, non erano a conoscenza del suo attuale stato di senzatetto. La funzione dell'insegnante in gioco è infatti quella di sfidare gli stereotipi, creare tensione e suscitare una reazione. I giornalisti si aspettavano di incontrare uno scienziato affermato e invece si trovarono ad interagire con un emarginato, intento a risolvere indovinelli matematici, seduto su scatole di cartone. Nell'incontro, si trovarono costretti a interagire e rispondere in base ai loro ruoli, adattandosi velocemente a questa nuova situazione.

Usando il mantello dell'esperto, le dinamiche di potere si invertono: i giornalisti, per il loro status più elevato, permettono al senzatetto di condividere la storia che lo ha portato alla miseria. Dopo un primo momento di sospetto, il senzatetto si apre gradualmente per raccontare la sua storia ai giornalisti. In questo caso la strategia dell'insegnante in gioco (senzatetto) si combina con il mantello dell'esperto (giornalisti). Questo laboratorio process drama che avrebbe potuto sfociare, in base all'immaginazione del gruppo, a investigare su cosa fosse successo al gruppo di ricerca dell'esperimento Neutrino; a scrivere una storia per la BBC; a preparare un programma di attualità sulla storia, e così via. In termini di applicazione all'insegnamento e all'apprendimento della lingua straniera, il mantello dell'esperto crea le condizioni favorevoli per l'apprendimento della seconda lingua in quanto riduce il filtro affettivo degli interlocutori, aumenta il livello di fiducia in sé stessi e di conseguenza diminuisce l'ansia da prestazione linguistica (Piazzoli 2011).

Insegnante in gioco e mantello dell'esperto funzionano sia come strategie per l'apprendimento sia come principi significativi per l'insegnamento (Kao e O'Neill 1998). Entrambe le strategie si basano sulle teorie costruttiviste dell'apprendimento, secondo le quali l'acquisizione del sapere non è un processo passivo, ma si tratta invece di qualcosa costruito attivamente da ogni apprendente. Si basano sull'idea di "cognizione", intesa non

## Piazzoli: Coinvolgere o intrattenere?

come un elemento all'interno al pensiero dell'individuo ma come un *processo* collegato al conoscitore, all'ambiente dove avviene l'apprendimento e l'attività a cui l'apprendente partecipa (Barab e Squire 2004). Queste teorie riprendono il concetto di Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP) di Vygotsky (1978) che sostiene il principio secondo cui quando gli apprendenti partecipano al gioco spontaneo e simbolico, prendendo i panni dei personaggi di altri, possono raggiungere un livello di sviluppo oltre al loro livello attuale. Il process drama è in sintonia con questo concetto, poiché ritiene che "il gioco" possa apportare molti benefici nel processo di apprendimento. È in linea con la posizione di Bruner (1976) del gioco come un comportamento che minimizza le conseguenze delle azioni di un singolo, dando invece opportunità di provare combinazioni di nuovi comportamenti senza ansia o pressione proveniente dall'esterno. La struttura costruttivista rispecchia le teorie dell'apprendimento di una lingua straniera, in quanto gli apprendenti adulti si muovono all'interno della ZSP degli apprendenti quando imparano una lingua (Platt e Brooks 2002). Mediante l'insegnante in gioco e il mantello dell'esperto, gli insegnanti di lingue che usano il process drama possono lavorare all'interno del concetto di ZSP per adattare la lingua e mettere in pratica lo *scaffolding*, ossia attuare una serie di supporti graduali per facilitare l'apprendimento. Durante la fase esperienziale, gli apprendenti sono più autonomi ed esposti a registri autentici di comunicazione verbale e non verbale. Durante la fase riflessiva, l'insegnante può guidare i discenti nella riflessione e nell'analisi del linguaggio che è emerso durante l'improvvisazione.

L'insegnante che assume un ruolo richiama la teoria di Eisner (1985) dell'"insegnamento come arte". Eisner sostiene che insegnare è un'arte guidata da valori educativi, bisogni personali e pensieri supportati dall'insegnante. Facendo eco a Dewey (1934), Eisner definisce la pratica artistica come un processo in cui le abilità sono impiegate per scoprire fini attraverso l'azione, in contrapposizione alla pratica tecnica, dove le abilità sono usate per arrivare a fini precostituiti. Afferma che la maestria è importante perché l'insegnante che funziona a livello artistico fornisce agli apprendenti risorse di esperienze estetiche che possono promuovere *l'esplorazione, la propensione ad assumere rischi e l'attitudine al gioco* (1985: 183). Certamente, i principi di Eisner sull'insegnamento come arte possono essere applicati all'insegnamento di qualsiasi disciplina. In particolare, nell'insegnamento di una lingua con il process drama, il modello di Eisner diventa ancor più significativo, poiché la propensione ad assumere rischi, l'esplorazione e il gioco sono essenziali nell'improvvisazione, sono il mezzo attraverso cui avviene l'apprendimento e l'insegnamento della lingua.

### 3 Insegnante-artista o insegnante-intrattenitore?

Sia nel caso dell'insegnante in gioco che del mantello dell'esperto, l'obiettivo dell'insegnante non è né recitare né intrattenere, bensì coinvolgere i partecipanti attraverso l'arte dell'improvvisazione teatrale.

Come Kao e O'Neill fanno notare:

Lo scopo iniziale di assumere un ruolo decisamente non è quello di dare una prova di recitazione, ma di invitare gli studenti a entrare e iniziare a creare il mondo immaginario. Quando l'insegnante assume un ruolo nell'interazione, questo rappresenta sia un atto di presentazione cosciente di sé sia un atto che invita gli studenti a rispondere attivamente, a partecipare e ad ampliare, opporsi o trasformare ciò che sta accadendo (1998: 26) <sup>1</sup>

O'Neill (2006) definisce l'insegnante di process drama un "insegnante-artista" che collabora con gli apprendenti in un processo di esplorazione drammatica. Sostiene che l'insegnante è molto più efficiente se partecipa all'interno del processo creativo come co-artista assieme ai suoi partecipanti, invece di rimanere all'esterno del lavoro (2006: 51). In questo caso si riferisce al rapporto complesso che si instaura tra l'artista e i co-artisti: da un lato l'insegnante ricopre contemporaneamente quattro funzioni, ossia autore, regista, attore ed insegnante; dall'altro lato i partecipanti si mettono in gioco come autori, registi, attori ed apprendenti. Sia l'insegnante che i discenti si alternano contemporaneamente in queste quattro funzioni, riuscendo a creare un sistema dinamico di scambio creativo (Bowell e Heap 2005). Tuttavia, come ribadito da O'Neill (2006), non si deve intendere la "funzione di attore" dell'insegnante in gioco come una dimostrazione attoriale, ma una strategia didattica: l'insegnante che assume un ruolo opera attraverso un "atto di presentazione cosciente di sé", invitando gli studenti a rispondere attivamente. Come O'Neill afferma, "gli studenti sono spronati a dare un senso a ciò che vedono, a diventare consapevoli delle loro risposte e ad usarle come stimolo per agire" (2006: 109). In questo senso, è evidente come l'insegnante di process drama operi come un artista. Nel suo saggio *Structure and Spontaneity*, O'Neill (2006) segnala la differenza sottile, ma fondamentale, tra l'insegnante come artista e l'insegnante come intrattenitore: l'insegnante-artista coinvolge gli studenti come co-artisti attivi, mentre nel secondo caso gli studenti sono un'audience passiva.

---

<sup>1</sup> Se non altrimenti indicato, tutte le citazioni contenute in questo articolo sono state tradotte dall'italiano dai traduttori.

## Piazzoli: Coinvolgere o intrattenere?

Il dialogo<sup>2</sup> riportato qui di seguito è la trascrizione di un intervento di Piazzoli dove la collaborazione studenti-insegnante in gioco non ha avuto l'esito desiderato; in questo caso i partecipanti, privi di esperienza nel process drama e con poca disponibilità a collaborare, non si sono coinvolti dall'esplorazione artistica. Il contesto è un laboratorio teatrale in cui Piazzoli si prefissava di attrarre potenziali partecipanti alla sua ricerca di dottorato. In questo scenario, vediamo Piazzoli calarsi nei panni di Mario, un doganiere solitario presso l'aeroporto internazionale di Milano Malpensa:

1. (l'insegnante [Piazzoli/IG], nel ruolo di Mario, arriva e si siede sulla sedia)
  2. (6 secondi di silenzio)
  3. Piazzoli/IG: Allora?
  4. S1: Possiamo fare domande?
  5. Piazzoli/IG: Quali domande?
  6. (Un telefonino suona)
  7. Piazzoli/IG (*agitato*): Chi è? Chi c'è? Chi è? È qualcuno che si è dimenticato il passaporto?
  8. (risolini)
  9. Piazzoli/IG (*entusiasta*): Chi è? È per me?
  10. (Risolino. 5 secondi di silenzio).
  11. Piazzoli/IG (*avvilito*): Beh... non è mai per me. Questo è il problema.
  12. (Una notifica di messaggio dallo stesso cellulare)
  13. Piazzoli/IG (si rivolge al proprietario del telefonino): È per me?
  14. (Risata)
  15. S2: No, è per me.
  16. Piazzoli/IG (*rammaricato*): È per lei. È per Lei, Signorina, ne è sicura?
  17. S2: Sì, sono sicura.
  18. (5 secondi di silenzio)
- [2.1.2: 30:52]

In questo esempio, i partecipanti non stanno interagendo attivamente, con l'eccezione di una sola studentessa coinvolta direttamente. Dalla trascrizione emergono una serie di elementi che denotano la mancanza di collaborazione, fra cui i vuoti di silenzio e i risolini nervosi. Analizzando il linguaggio non verbale dei partecipanti nel campione raccolto si osserva inoltre che, mentre l'insegnante si china in avanti verso i partecipanti, questi ultimi rimangono immobili. Inoltre, nel momento in cui il telefono cellulare suona a tutto volume l'insegnante, nel ruolo di Mario, "ingloba" questo evento nella finzione teatrale, improvvisando una risposta. La partecipante coinvolta direttamente risponde bruscamente, senza portare avanti

---

<sup>2</sup> La traduzione ha cercato di riprodurre, dove necessario, la presenza di errori grammaticali poiché si tratta di apprendenti di madrelingua non italiana

## Piazzoli: Coinvolgere o intrattenere?

l'improvvisazione; si crea una discrepanza nelle aspettative e la situazione si blocca. Dopo questi 50 secondi di interazione, l'insegnante cerca faticosamente di continuare per altri sette minuti, durante i quali riesce, gradualmente, ad attirare la loro attenzione. Tuttavia, la maggior parte dei partecipanti non sente il bisogno di collaborare e, in questo frangente, si limita a inquadrare l'insegnante come un'intrattenitrice, guardandola passivamente come se stesse inscenando una parte fissa.

O'Neill (2006) sottolinea che il concetto di insegnante come "intrattenitore" può essere fuorviante. Riprendendo McLaren (1986), afferma infatti che l'insegnante come intrattenitore non si allinea all'obiettivo didattico dell'insegnante in gioco ma, al contrario: "L'insegnante come intrattenitore può coinvolgere gli apprendenti, i quali, però, rimangono un'audience passiva di spettatori isolati e privi di una riflessione. Quando gli apprendenti rimangono osservatori isolati dell'azione, si sta attuando un intrattenimento" (2006: 108). Sostiene inoltre che l'intrattenitore non è il modello più efficace per l'insegnante, poiché non porta ad una risposta attiva. Diversamente, l'insegnante-artista genera una risposta attiva ed improvvisata.

L'improvvisazione teatrale, intesa come una forma artistica, si basa sul principio di "accettare" piuttosto che "bloccare" i compagni (Johnstone 1999), ascoltando attivamente e rispondendo, invece di "isolare" o usare preconcetti. Questi principi di base sull'improvvisazione sono i cardini per l'improvvisatore e stanno alla base della strategia dell'insegnante in gioco. Ciononostante, dall'episodio qui sopra si osserva che non è sufficiente che queste attitudini siano implicite nell'agire dell'insegnante; devono essere rese esplicite e condivise dai partecipanti.

Quando ci si avvicina agli apprendenti, specialmente con quelli che non hanno esperienza teatrale, è essenziale che l'insegnante discuta questi valori nella prima lezione, come premessa per il lavoro a seguire. Owens e Barber definiscono questo patto come il "patto di finzione" (dall'inglese, *the drama contract*), ossia quando l'insegnante e il gruppo "concordano di fare qualcosa seguendo delle condizioni condivise vicendevolmente" (2005: 5). Discutendo apertamente questi principi, l'insegnante aiuta i partecipanti a sentirsi "padroni della loro performance" (2005: 7) e in questo modo la collaborazione artista / co-artista risulta più bilanciata. In altri termini, affinché la pratica sia basata su una collaborazione artistica autentica, è necessario che i punti di vista di insegnante e studenti siano allo stesso livello. Nel

## Piazzoli: Coinvolgere o intrattenere?

caso in cui ciò non accadesse, gli studenti inquadreranno l'insegnante come un intrattenitore o intrattenitrice, invece di considerarlo come "insegnante-artista". Nel prossimo paragrafo si propone un esempio di interazione diversa, la collaborazione "insegnante-artista".

### 4 L'insegnante-artista: Un caso di studio

La discussione si volge ora su un caso di studio di 15 ore presso una scuola di italiano L2 di Milano, dove Piazzoli ha lavorato con un gruppo di otto apprendenti adulti, i temerari ritornati dopo la sessione descritta precedentemente, di livello intermedio. Il gruppo-classe era inoltre composto da quattro insegnanti, esperti in glottodidattica ma non in didattica teatrale, il cui compito era osservare i laboratori, rilasciare interviste prima e dopo la pratica e partecipare a un focus group finale, gestito mediante la tecnica della video sollecitazione. La video sollecitazione, che prevede il mostrare agli insegnanti spezzoni di filmati di una lezione affinché si associno liberamente momenti e ricordi, è usata ampiamente nella ricerca educativa per attivare i meccanismi cognitivi, comprendere relazioni implicite tra credenze e azioni (Ethell e McMeniman 2000).

Gli apprendenti-partecipanti sono stati intervistati sia individualmente che in un focus group attraverso un metodo di intervista cinestetico, ossia basato sull'utilizzo di oggetti utilizzati durante il laboratorio come stimolo per iniziare la discussione. A fine di ogni laboratorio la ricercatrice ha inoltre somministrato un set di cinque questionari volti all'autovalutazione dei livelli di coinvolgimento durante un momento specifico del laboratorio (di loro preferenza). Il questionario si basa su tre parametri: coinvolgimento comunicativo, interculturale ed affettivo su una scala da 0 (per niente coinvolto) a 10 (molto coinvolto), facendo attenzione a riportare le istruzioni in linea con i bisogni dei partecipanti, in quanto non di madrelingua italiana. La ricercatrice ha tenuto un diario con le sue osservazioni fenomenologiche e si è servita del software *NVIVO 9.1* per gestire, codificare e fare un'analisi incrociata di tutti i campioni di dati.

Il caso studio in questione è strutturato in una serie di laboratori da tre ore ciascuno, offerto dalla scuola come un programma intensivo della durata di una settimana. Il canovaccio del laboratorio, il pluripremiato cortometraggio *Buongiorno*, è un filmato di cinque minuti

## Piazzoli: Coinvolgere o intrattenere?

prodotto da BekaFilms (2005) sotto la regia di Melo Prino.<sup>3</sup> Nel cortometraggio un uomo di mezza età si sveglia al mattino e scopre che la sua immagine riflessa allo specchio è viva. Il protagonista ritorna a letto e gli spettatori sono portati a credere che quelle immagini non siano altro che un incubo. Ciononostante, uno sviluppo inaspettato dei fatti ci rivela che questa è la sua vera condizione di vita, in cui l'apparizione della sequenza grottesca "incubo nell'incubo" lo tormenterà fino allo sfinimento. Il corto è muto, ad eccezione dell'unica parola pronunciata dall'immagine riflessa sullo specchio: "Buongiorno!". La colonna sonora del cortometraggio, composta da Ennio Morricone, è molto più eloquente di qualsiasi altro dialogo per creare un'atmosfera di suspense, apprensione e angoscia.



Figura 1: Un fotogramma del cortometraggio *"Buongiorno"*, usato come canovaccio per il process drama

Dopo aver visto e discusso il canovaccio, i partecipanti sono stati coinvolti nel ruolo di "psicologi", con il compito di aiutare il protagonista del film. Per prima cosa gli apprendenti hanno deciso il nome del protagonista, la sua età e personalità. L'unico dettaglio fornito dall'insegnante è stata la sua professione (insegnante di italiano L2) e il fatto che, quel giorno, l'insegnante non si era presentato a lezione. Come direttrice degli psicologi l'insegnante ha riferito alla squadra che l'uomo, dopo aver vissuto le illusioni allo specchio, aveva sviluppato un blocco mentale e si rifiutava di parlare. Era rimasto infatti come "pietrificato" dentro all'ascensore del suo palazzo. I partecipanti/psicologi dovevano escogitare un piano di salvataggio per l'uomo, sotto la guida dell'insegnante nei panni della direttrice. Fornire una relazione completa delle dinamiche del laboratorio va oltre lo scopo del presente articolo (si veda Piazzoli 2011b).

---

<sup>3</sup> Materiale usato con il permesso del produttore BekaFilms e del regista Melo Prino

## Piazzoli: Coinvolgere o intrattenere?

In linea con il focus del presente articolo, si affronterà in particolare la funzione dell'insegnante in gioco e del mantello dell'esperto e le sue implicazioni nel coinvolgimento dei partecipanti. In primis, l'insegnante ha usato la strategia dell'insegnante in gioco assumendo il ruolo di direttrice degli psicologi. Questo ruolo non rispecchiava quello di status inferiore dello scienziato senz'altro nell'esempio presentato anteriormente, ma la scelta è stata dettata dal fatto che il gruppo di studenti non aveva esperienza diretta con l'improvvisazione teatrale prima di quel momento. Essendo il loro primo incontro, avevano bisogno di una guida nel processo. Esistono svariati modi per manipolare l'intenzione e lo status del personaggio; uno è attraverso le varie interpretazioni del ruolo. A questo proposito, l'insegnante ha scelto il ruolo di una leader disorganizzata, apprensiva, con il bisogno costante di essere rassicurata dai membri del suo team. Attraverso queste caratteristiche, è stato adottato uno status inferiore rispetto a quello dei membri del gruppo, confidando molto sulle loro competenze. Sia l'insegnante in gioco sia il mantello dell'esperto hanno lavorato insieme per spronare gli apprendenti ribaltando la dinamica della classe. Di seguito si riporta un segmento dalla trascrizione<sup>4</sup> del primo episodio dell'insegnante in gioco (video clip A)<sup>5</sup>:

1. Piazzoli/IG (*ansiosa*): Se per voi va bene, io vi do questo incarico (*in preda al panico*) - non tocchi!
  2. (Hiro, Yoriko e Sandra ridono)
  3. Piazzoli /IG: Vi do questo incarico, vi affido questo incarico; avete tre giorni... per convincere questo ... tale... (*si gira per vedere il nome del paziente*) "Ferro"... a parlare... o per cercare di analizzare che cosa è successo -
  4. Yoriko (*provocatoria*): -Ma scusa, io ... devo fare passeggiata con mio cane, io non ho tempo (*disinteressata, viso che trasmette sicurezza*). Per me è più interessante il mio cane (*sorriso sarcastico*).
  5. Piazzoli /IG: Certo! Per lei è più interessante il suo cane! Forse potremmo fare un *case study* su di lei?
  6. (Olga e Sandra ridono)
  7. Yoriko: No!
  8. Piazzoli /IG: A questo punto -
  9. Yoriko: No, no, non voglio, il cane è mio!
  10. Piazzoli /IG: Ma lei come può dare da mangiare al suo cane se l'anno prossimo si ritroverà senza lavoro?
  11. Yoriko: No, io continuo lavoro ...
  12. (Hiro ride)
- [2.2.3, 26:30]

---

<sup>4</sup> [trascrizione dei video originali in italiano consultabili al seguente link <https://research-repository.griffith.edu.au/handle/10072/365439> ]

<sup>5</sup> tutti i partecipanti hanno firmato e dato il consenso per far parte del video; tutti i nomi riportati nella trascrizione sono pseudonimi.

## Piazzoli: Coinvolgere o intrattenere?

Si noti come nel quarto turno Yoriko interrompe apertamente e sfida l'insegnante in gioco, sovvertendo il tradizionale schema della comunicazione in classe. Da considerare l'improvvisazione dell'insegnante (quinto turno) in risposta alla sua provocazione e la negoziazione di significati che segue. Sembra, in un primo momento, che Yoriko non capisca il commento dell'insegnante in gioco, poiché risponde "Il cane è mio" (nono turno). Tuttavia, durante il corso dell'interazione improvvisata, esse sono in grado di negoziare significati senza interrompere il flusso comunicativo. Riflettendo sullo stesso episodio, la ricercatrice commenta:

Durante questa interazione, Yoriko manifesta la sua inclinazione a mettersi in gioco affrontandomi. Non ha timore di sfidare il mio status alto nella performance drammatica (CSR RJ, p.16: 53-55).

Più avanti, nello stesso passaggio, un altro partecipante inaspettatamente la interrompe. Poiché sta per lasciare lo spazio scenico, Piazzoli si alza e si dirige in fondo alla stanza per stringerle la mano. Ne conseguono agitazione e grande importanza in termini di potere e status. Dalla sua prospettiva, come insegnante-artista che sta improvvisando, la stretta di mano non era pianificata. Si tratta questo infatti di un gesto spontaneo, concepito per chiudere l'incontro. La scelta di stringere la mano proprio a Catherine (nei panni della Dott.ssa "Pazzarella") è stata puramente casuale. L'intento dell'insegnante qui era quello di soverchiare lo spazio scenico dei partecipanti per provarli ad entrare in azione. Provocazione accolta da Olga, una delle partecipanti (video clip B)<sup>4</sup>:

1. Piazzoli/IG: Dovete trovare più informazioni possibili e creare un piano d'azione. Mi sono spiegata? (Si alza, va al fondo e stringe la mano di Catherine): La ringrazio!
2. Olga (*con aria di affronto*): E perché sempre solo... ?
3. (Nervosa risata generale)
4. Olga: Solo Pazzarella?
5. Piazzoli /IG: Dott.ssa Pazzarella –
6. Olga: E io sono venuta anche!
7. (Sandra ride in modo nervoso e si gira verso gli altri)

## Piazzoli: Coinvolgere o intrattenere?

8. Piazzoli/IG: (*provocatoria*): Certo, lei è venuta, ma lei viene sempre ... (*esita*) ma ... la Dott.ssa Pazzarella non viene mai ... e lei è molto più importante.
  9. (Olga annuisce, soggiogata)
  10. Piazzoli/IG: Lo sappiamo tutti, vero? (*Si rivolge verso gli altri*)
  11. (Silenzio carico di tensione)
  12. Piazzoli/IG (rimanendo in piedi di fronte ad Olga): Però guardi ... (*provocatoria*) Non so ... se lei ci tiene in particolar modo ... (*le rivolge la mano per stringerla*)
  13. Olga: (annuendo) Sì, grazie (*le stringe la mano con fermezza*)
  14. Piazzoli/IG: Grazie a lei (*provocatorio*). Allora ... vuole fare lei il resoconto del piano d'azione?
  15. Olga (*esitante*): Ehm sì.
  16. Piazzoli/IG: Va bene. Attendo –
  17. Olga: Sì, io sono ... il mio cuore è qui, in questo edificio ... con ... con lei, Signora Colombo
  18. (Risata generale)
  19. Piazzoli/IG (*lusingata*): Grazie! (*insicura, nervosa*) Sarà tutto perfetto?
  20. Olga (rassicurante, sicura di sé): Penso di sì.
- [2.2.3:28:52]

In questo estratto vediamo Olga rivendicare il suo status su un'altra partecipante (Catherine), come anche la sottile influenza reciproca di status e potere tra Olga e l'insegnante in gioco. Nel primo turno l'insegnante prende il potere chiedendo un piano d'azione, mentre nel turno n.19 delega il suo potere a Olga chiedendole ansiosamente se "Sarà tutto perfetto". Durante l'intervista realizzata a termine del laboratorio, Olga afferma:<sup>6</sup>

[Nel process drama] si deve creare la lezione da sé. Ogni cosa... come, riguarda la tua immaginazione e ciò che vuoi dire, vuoi... mostrare, e quando vai ad una lezione normale stiamo solo seguendo le regole. Qui, scegli tu verso che direzione andare. (Olga, p.3: 14-18)

In questo estratto, Olga coglie il punto principale del process drama in quanto immaginazione e creazione di significati o, a parole sue: "Scegli tu verso che direzione andare". Nelle due trascrizioni analizzate in precedenza, l'effettiva natura delle parole pronunciate è vicina a

---

<sup>6</sup> [traduzione mia cercando di riprodurre, dove necessario, la presenza di errori grammaticali poiché si tratta di una apprendente di madrelingua non italiana]

## Piazzoli: Coinvolgere o intrattenere?

quella di una reale conversazione in termini di agentività ed autonomia (van Lier 2007). Sulla qualità della lingua anche Yoriko puntualizza questo aspetto nell'intervista:<sup>7</sup>

1. Yoriko: Quando noi abbiamo fatto l'incontro, questo è nuova esperienza per me perché di solito, prima penso, se l'insegnante mi chiede qualcosa, penso molto, ordino i miei pensieri un po' nella mia testa e parlo.
2. Erika: Certo
3. Y: Ma durante l'incontro e ... non riuscivo a pensare, era come una conversazione dal vivo!
4. E: Sì, improvvisazione; e ... perciò hai imparato che ... sai improvvisare?
5. Y: Sì- [...] non è troppo difficile, perché comunque io vivo con italiani.
6. E: È vero, perciò stai sempre improvvisando!
7. E: Sì, così ogni giorno mi alleno (*ride*) in questo
8. E: Esattamente, benissimo!
9. Y: Sì
10. E: E così ... ma in classe non ... non succedeva molto spesso?
11. Y: Sì, succedeva ma ... come, certo, diverso ... questo è come essere a casa, per strada, molto realtà.
12. E: Sì; e in classe, non è come avviene a casa?
13. Y: Non esattamente. Ogni - a volte sì, come ... noi parliamo assieme, durante la pausa. (Yoriko, p.3: 4-20)

In questo scambio, Yoriko mette a confronto il tipo di lingua che emerge durante l'improvvisazione con la lingua parlata per strada, a casa o durante l'intervallo (turno n. 13). Non sta parlando di un tipo di lingua legata al contesto classe, ma che secondo lei è "molto realtà". Il suo commento di apertura fa luce sui suoi meccanismi cognitivi nella produzione di un discorso ("prima penso, se l'insegnante mi chiede qualcosa, penso molto ... e poi parlo") e come questi vengano alterati dall'improvvisazione per produrre una lingua d'arrivo più spontanea, "una conversazione dal vivo" come lei la definisce (terzo turno). Questi commenti sono in linea con la letteratura su process drama e urgenza comunicativa nella lingua bersaglio.

---

<sup>7</sup> [traduzione mia]

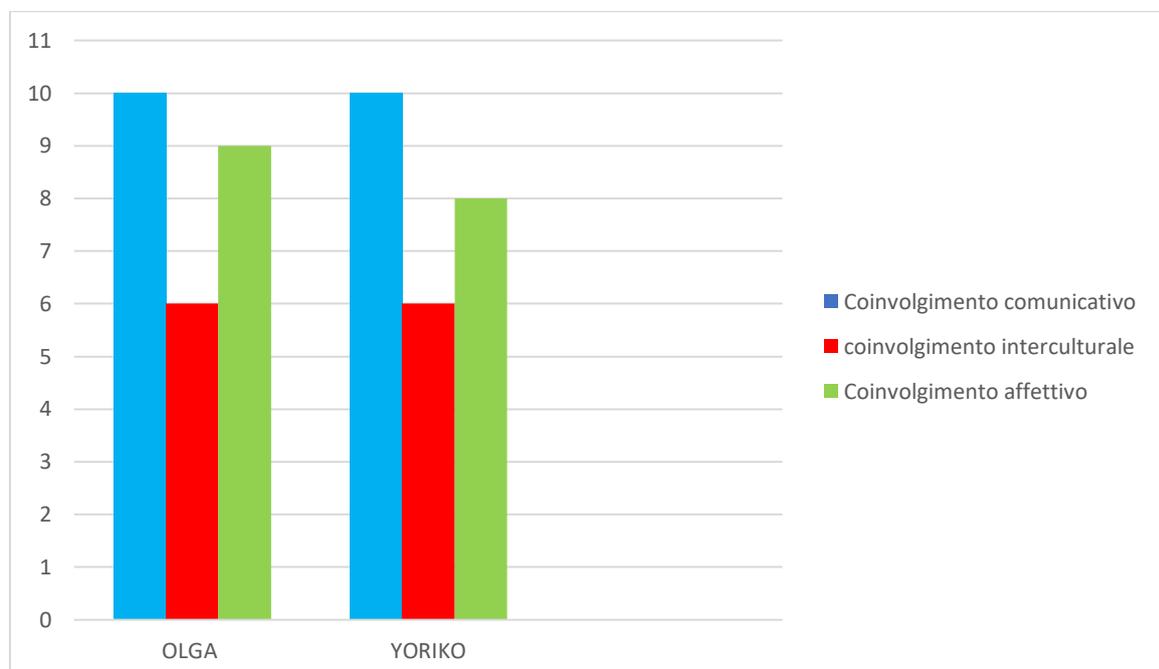
## Piazzoli: Coinvolgere o intrattenere?

Si prenda in considerazione l'intervista all'insegnante-osservatore Alfonso, il quale ha assistito alla sessione come osservatore. Alfonso, un formatore di docenti accreditato con dieci anni di esperienza, commenta l'episodio affermando:<sup>8</sup>

Il momento in cui... Penso che, dal loro punto di vista, sia stato più gratificante quando hanno assunto il ruolo di ... psicologhe e ... in quel momento, lì erano le vere protagoniste, perché hanno dovuto interagire per tre, quattro minuti assumendo un ruolo ... completamente diverso da loro stesse, e questo le ha fatte sentire ... speciali; e hanno tutte partecipato con la stessa intensità.  
(Alfonso, p. 12: 46)

Ed è proprio sulla natura di questa "intensità" che ruota questa ricerca sul campo: il tipo di intensità, in termini di coinvolgimento, creato da particolari strategie drammatiche invece che da altre. Durante il focus group con gli insegnanti-osservatori la ricercatrice ha mostrato i filmati di questa lezione e ha chiesto un loro commento. Tutti coloro che avevano partecipato al workshop hanno dichiarato che Yoriko e Olga sembravano particolarmente coinvolte a livello comunicativo ed affettivo (TP FG, 12:55).

In effetti, incrociando queste osservazioni con i questionari degli studenti-partecipanti, si può notare una conferma dell'alto coinvolgimento a livello comunicativo ed affettivo.



<sup>8</sup> [traduzione mia]

## Piazzoli: Coinvolgere o intrattenere?

Figura 2: le autovalutazioni di due studenti sui livelli di coinvolgimento (dopo il secondo laboratorio, durante l'insegnante in gioco)

Come riportano i dati, sia Yoriko sia Olga evidenziano un forte coinvolgimento a livello "comunicativo", valutandolo con il punteggio più alto (10/10), mentre più lieve, ma sempre molto coinvolte a livello "affettivo" (9/10 e 8/10). Inoltre, dalle registrazioni video emergono alti livelli di coinvolgimento del linguaggio del corpo e risposte sull'ambito psicologico nel comportamento dei partecipanti. I dati visivi confermano alti livelli di coinvolgimento sul campo comunicativo/affettivo. Dal punto di vista interculturale, entrambe hanno indicato un coinvolgimento moderato (5/10). La discrepanza tra le percezioni dei partecipanti del loro coinvolgimento comunicativo/affettivo e interculturale ha portato ad altri risultati nella ricerca, legati alla tensione interculturale implicita ed esplicita nell'arte drammatica, che va oltre lo scopo di questa discussione (si vedano gli atti del convegno della nona conferenza dell'Australasian Centre for Italian Studies, ACIS, Università di Melbourne, luglio 2011).

In generale, confrontando questi set di dati sembra che queste strategie abbiano influenzato positivamente la volontà degli apprendenti di esprimersi in italiano, specialmente quando l'insegnante in gioco era dentro alla figura dell'insegnante-artista piuttosto che dell'insegnante-intrattenitore. Mettendo a confronto le due trascrizioni qui sopra con quelle della sezione precedente, emerge una differenza nella comprensione reciproca tra l'"insegnante-artista" e l'"insegnante-intrattenitore" in termini di coinvolgimento attivo, interazione dialogica e autonomia dell'apprendente.

## 5 Conclusione

La didattica teatrale process drama si basa su due strategie esperienziali: l'insegnante in gioco e il mantello dell'esperto. Il presente articolo ha definito queste strategie innovative poiché sfidano le dinamiche di potere di una tradizionale lezione in termini di status, autonomia e interazione, rovesciando le dinamiche di ruolo e di status e portando quindi l'apprendente L2 verso maggiore sicurezza, l'abbassamento del filtro affettivo e un output più spontaneo.

Si è discussa la collaborazione artistica che si innesca tra facilitatore e partecipanti come anche i principi base dell'improvvisazione teatrale da cui scaturisce la differenza tra l'insegnante-intrattenitore (coinvolgimento passivo) e l'insegnante-artista (coinvolgimento attivo). L'analisi

## Piazzoli: Coinvolgere o intrattenere?

ha dimostrato che nell'improvvisazione teatrale l'insegnante in gioco deve operare come insegnante-artista affinché questo coinvolgimento attivo avvenga. Ciononostante, la questione rimane su come strutturare la formazione degli insegnanti e il bagaglio di esperienze necessarie ad acquisire la sensibilità estetica per operare come insegnante-artista. Queste problematiche, così come altre questioni riguardanti la formazione teatrale in glottodidattica, necessitano ulteriori indagini e approfondimenti.

## Riferimenti Bibliografici

Araki Metcalfe, Naoko (2008): *Introducing Creative Language Learning In Japan Through Educational Drama*. In: *Drama Australia Journal* (NJ) 31/2, 45-57.

Araki Metcalfe, Naoko (2007): *The Waterhole: Using Educational Drama As A Pedagogical Tool In A Foreign Language Class At A Public Primary School In Japan*. University of Melbourne: Parkville.

Araki Metcalfe, Naoko (2001): *Where Is Tora? Implementing Process Drama In Japanese Language Classes At An Australian Primary School*. University of Melbourne: Parkville.

Barab, Sasha; Squire, Kurt (2004): *Design-Based Research: Putting A Stake In The Ground*. In: *The Journal of the Learning Sciences* 13/1, 1-14.

Belliveau, George; Bournot-Trites, Monique, Séror, Jeremie; Spiliotopoulos, Valia (2007): *The Role Of Drama On Cultural Sensitivity, Motivation And Literacy In A Second Language Context*. In: *Journal for Learning through the Arts: a Research Journal on Arts Integration in Schools and Communities* 3/1, 1-33.

Bolton, Gavin (1979): *Towards A Theory Of Drama In Education*. London: Longman.

Bowell, Pamela; Heap, Brian (2005): *Drama On The Run: A Prelude To Mapping The Practice Of Process Drama*. In: *Journal of Aesthetic Education* 39/4, 5-69.

Bowell, Pamela; Heap, Brian (2001): *Planning Process Drama*. London: David Fulton.

Bruner, Jerome S.; Jolly, Alison; Sylva, Kathy (eds.) (1976): *Play: Its Role In Development And Evolution*. New York: Penguin Books.

Dewey, John (1934): *Art As Experience*. New York: Perigee.

Dunn, Julie; Stinson, Madonna (2011): *Not Without The Art!! The Importance Of Teacher Artistry When Applying Drama As Pedagogy For Additional Language Learning*. In: *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 16/4, 617-633.

Eisner, Elliot W. (1985): *The Educational Imagination: On The Design And Evaluation Of School Programs*. New York: MacMillan

Ethell, Ruth G.; McMeniman, Marilyn M. (2000): *Unlocking The Knowledge In Action Of Anexpert Practitioner*. In: *Journal of Teacher Education* 51/2, 87-101.

## Piazzoli: Coinvolgere o intrattenere?

Heathcote, Dorothy; Bolton, Gavin (1995): *Drama For Learning: Dorothy Heathcote's Mantle Of The Expert Approach To Education*. Portsmouth: Heinemann.

Heathcote, Dorothy (1973): *Drama As Challenge*. In: Lambert, Johnson; O'Neill, Cecily (eds.): *Dorothy Heathcote, Collected Writings of Drama and Education*. London: Hutchinson.

Johnstone, Keith (1999): *Impro For Storytellers*. New York: Routledge Theatre Arts Books.

Kao, Shin Mei; O'Neill, Cecily (1998): *Words Into Worlds: Learning A Second Language Through Process Drama*. London: Ablex Publishing Corporation.

Lantolf, James P. (ed.) (2000): *Sociocultural Theory And Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Marshall, Catherine; Rossman, Gretchen (2006): *Designing Qualitative Research*. Thousands Oaks: Sage Publications.

McLaren, Peter (1986): *Schooling As A Ritual Performance: Towards A Political Economy Of Educational Symbols And Gestures*. London: Routledge and Kegan Paul

Neelands, Jonathan; Goode, Tony (2000): *Structuring Drama Work: A Handbook Of Available Forms In Theatre And Drama*. Cambridge:

Cambridge University Press  
O'Neill, Cecily (2006): *Dialogue and Drama*. In: Taylor and Christine D. Warner (eds.): *Structure And Spontaneity: The process drama of Cecily O'Neill*. Sterling, VA: Trentham.

O'Neill, Cecily (1995): *Drama Worlds: A Framework For Process Drama*. Portsmouth: Heinemann.

O'Toole, John; Dunn, Julie (2002): *Pretending To Learn: Helping Children Learn Through Drama*. French's Forest, N.S.W: Pearson Education.

Owens, Allan; Barber, Keith (2005): *Mapping Drama*. Melbourne: Phoenix Education.

Piazzoli, Erika (2010): *Process Drama And Intercultural Language Learning: An Experience Of Contemporary Italy*. In: *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 15/3, 385-402.

Piazzoli, Erika (2011a): *Process Drama: The Use Of Affective Space To Reduce Language Anxiety In The Additional Language Learning Classroom*. In: *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 16/4, 557-573.

Piazzoli, Erika (2011b): *Film And Drama Aesthetics For Additional Language Teaching*. In: Winston, Joe (ed.): *Second Language Learning Through Drama: Practical Techniques And Applications*. London: Routledge.

Platt, Elisabeth; Brooks, Frank (2002): *Task Engagement: A Turning Point In Foreign Language Development*. In: *Language Learning*.

52/2, 365-400  
Rothwell, Julia (2011): *Drama And Languages Education: Authentic Assessment Through Process Drama*. In: Winston, Joe (ed.): *Second Language Learning Through Drama: Practical Techniques And Applications*. London: Routledge.

## Piazzoli: Coinvolgere o intrattenere?

Schewe, Manfred L. (2002): Tapping The Students' Bodily-Kinesthetic Intelligence. In: Bräuer, Gerd (ed.): *Body And Language: Intercultural Learning Through Drama* . Westport: Ablex Publishing.

Schön, Donald (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action* . London: Temple Smith.

Stinson, Madonna (2008): *Process Drama And Teaching English To Speakers Of Other Languages*. In: Manuel, Jacqueline; Hughes, John; Anderson, Michael (eds.): *Drama and English teaching: Imagination, action and engagement*. Oxford : Oxford University Press.

Stinson, Madonna (2009): *Drama Is Like Reversing Everything: Intervention Research As Teacher Professional Development*. In: *Research in Drama Education* 14/2, 225-243.

Stinson, Madonna; Winston, Joe (2011): *Drama Education And Second Language Learning: A Growing Field Of Practice And Research*. In: *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 16/4, 479-488.

Stinson, Madonna; Freebody, Kelly (2006): *The DOL Project: An Investigation Into The Contribution Of Process Drama To Improved Results In English Oral Communication*. In: *Youth Theatre Journal* 20, 27-41.

Taylor, Philip; Warner, Christine (2006): *Structure And Spontaneity: The Process Drama Of Cecily O'Neill*. Sterling, VA: Trentham.

Van Lier, Leo (2007): *Action-Based Teaching, Autonomy And Identity*. In: *Innovation in Language Teaching and Learning* 1/1, 46-65.

Van Lier, Leo (1996): *Interaction In The Language Curriculum: Awareness, Autonomy, And Authenticity*. London: Longman.

Vygostky, Lev (1978): *Mind In Society: The Development Of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Winston, Joe (ed.) (2011): *Second Language Learning Through Drama: Practical Techniques And Applications*. Padstow, Cornwall: Routledge.

Yaman Ntelioglu, Burcu (2011): 'But Why Do I Have To Take This Class?' The Mandatory Drama-ESL Class And Multiliteracies Pedagogy. In: *Research in Drama Education* 16/4, 595-615.