

# EDUCAZIONE EMOTIVA ED EDUCAZIONE CREATIVA. IL LABORATORIO TEATRALE COME POSSIBILE APPROCCIO

*Paola Lodeserto*

Dottore di ricerca in Pedagogia dello sviluppo – Università del Salento

**Riassunto** - L'attenzione al pieno sviluppo della sfera emotiva e creativa è fondamentale per una corretta educazione dell'infanzia; il bambino ha bisogno di imparare a riconoscere i propri sentimenti, elaborarli, esprimerli e condividerli in uno spazio di incontro dialogico formativo con l'adulto, sia esso educatore o genitore. Tale spazio può essere rappresentato dal laboratorio teatrale. La comunicazione emotiva fra adulto e bambino, per potersi realizzare, necessita di un comune terreno d'incontro che non può che essere di tipo comunicativo. Ecco allora, all'interno di un discorso finalizzato ad un corretto sviluppo delle potenzialità emotive e creative, affiorare tutta l'importanza della sperimentazione teatrale come strumento capace di accompagnare il bambino in direzione della propria autorealizzazione attraverso il riconoscimento, la comprensione, la rielaborazione, la condivisione del proprio universo di emozioni e sentimenti mediante l'espressione delle proprie capacità creative.

**Abstract** - The attention to the full development of emotional and creative sphere is essential for proper childhood education; the child needs to learn to recognize their own feelings, process them, express them and share them in an educational dialogue meeting space with the adult, be it teacher or parent. This space can be represented by the theater workshop. Emotional communication between adult and child, to flourish, needs a common meeting ground that can only be communicative. Here then, in a speech finalized to a proper development of emotional and creative potential, emerge all the importance of the experimental theater as a tool that can accompany the child in the direction of his self realization through the recognition, the understanding, the reworking, the sharing of your own universe of emotions and feelings by the expression of their creative abilities.

**Parole chiave:** educazione emotiva, educazione creativa, laboratorio teatrale

**Keywords:** emotional education, creative education, theatrical workshop

## 1. Educare alle emozioni

L'attenzione al pieno sviluppo della sfera emotiva e creativa è fondamentale per una corretta educazione dell'infanzia; il bambino ha bisogno di imparare a riconoscere i propri sentimenti, elaborarli, esprimerli e condividerli in uno spazio di incontro dialogico formativo con l'adulto, sia esso educatore o genitore (Cambi, 1998).

Tale spazio può essere rappresentato dal laboratorio teatrale.

La non legittimazione della sfera emotiva, rischia di divenire causa di atteggiamenti di repressione del vissuto interiore del bambino.

Un bambino che non sa condividere le proprie emozioni vive la relazione con l'altro in maniera sfiduciata, distaccata e frustrante, limitandosi a mostrare di sé solo la parte intellettuale e mai quella emotiva e affettiva.

Nello stesso tempo egli sarà recepito dall'altro come freddo e poco partecipativo, inviando un messaggio facilmente interpretabile come sentimento di rifiuto.

Sentimenti, emozioni, affetti, sono aspetti costitutivi dell'identità umana, "gli elementi su cui *poggia* il soggetto"; pur non risolvendolo nella sua totalità, questi lo strutturano e condizionano in maniera definitiva e permanente (Cambi, 1998, p.140).

Da qui deriva l'importanza di una corretta formazione degli educatori finalizzata al raggiungimento di una loro qualità professionale comunicativa, che li renda capaci di "leggere le potenzialità o i blocchi/rischi delle variabili emotivo/affettive" (Cambi, 1998) e di calarsi altresì nel mondo emotivo del bambino, mostrando interesse, coinvolgimento e partecipazione, dando il giusto valore ai sentimenti che egli vuole comunicare.

L'esperienza emotiva va educata nella direzione di un controllo intenzionale ed è soggetta a dei processi regolativi finalizzati alla creazione di reciproche corrispondenze fra credenze-desideri-emozioni, nonché all'adeguamento dell'esperienza vissuta interiormente e della sua manifestazione esterna in relazione al contesto sociale di riferimento (Anolli, Ciceri, 1992).

Da ciò deriva che l'intelligenza relazionale che sta alla base di una corretta gestione delle emozioni, si apprende attraverso il processo di socializzazione.

Fin dai primi mesi di vita il bambino modifica le proprie espressioni emotive in relazione al messaggio affettivo che la madre gli trasmette attraverso le sue condotte emozionali (Murray, Trevathen, 1983).

La figura materna si dimostra per lui il primo tramite fra esperienza intrapsichica e manifestazione esterna.

Successivamente, questo primo elementare processo di sviluppo emotivo, che M. Lewis e L. Michalson (1983) definiscono *attribuzione parentale*, viene strumentalizzato dal bambino all'interno di un processo di socializzazione, per collegare determinati stati emotivi personali a ben precise esperienze sociali.

Dunque, il bambino apprende in maniera progressiva a modificare le proprie reazioni emotive in relazione a quelle degli altri e, sulla base del comportamento di questi, giunge ad acquisire la capacità di elaborare schemi mentali specifici e via via più complessi (Anolli, Ciceri, 1992).

Lo sviluppo di una corretta educazione emotiva è consentito dall'applicazione dell'attribuzione parentale, poiché "i genitori tendono ad attribuire intenzioni ed emozioni al bambino prima ancora che questi sia in grado di provarle, nonché a qualificare determinate sue reazioni espressive e motorie come caratteristiche di specifiche emozioni" (Anolli, Ciceri, 1992, p.196).

L'importante è che un tale atteggiamento da parte della figura genitoriale non si spinga fino a divenire propensione, spesso inconsapevole, ad attribuire alle emozioni del bambino un significato che l'adulto interpreta come "giusto".

Così facendo egli trasformerebbe il sentimento espresso e vissuto dal bambino nel proprio sentimento, attuando un comportamento che quest'ultimo potrebbe interpretare come una vera e

propria aggressione emotiva e psicologica, perdendo così ogni futuro interesse a raccontare i propri vissuti interiori (Sunderland,2004; Tagliabue, 2003).

Ecco allora perché è importante che l'adulto recuperi la capacità di rielaborare il proprio "pensiero magico", riscoprendo la sensibilità nei confronti di quell'universo fantasioso attraverso il quale il bambino comunica la propria esperienza emotiva (Sunderland, 2004).

Calarsi nel mondo interiore del bambino, mostrando interesse, coinvolgimento e partecipazione, consente di dare il giusto valore e significato ai sentimenti che egli ci vuole comunicare.

Il bambino deve sentirsi libero di esperire il proprio universo emotivo trovando nell'adulto un modello e una guida che lo sostenga ed incoraggi a comunicare tutta l'unicità della propria interiorità.

La comunicazione emotiva fra adulto e bambino, per potersi realizzare, necessita di un comune terreno d'incontro che non può che essere di tipo comunicativo (Sunderland, 2004).

Comunicare emotivamente con un bambino, implica la disponibilità dell'adulto ad aderire al suo linguaggio emotivo, ovvero un linguaggio fatto di immagini e metafore, sogni e narrazioni fantastiche, allo scopo di riscoprire, in qualità di adulto-guida, il potere autoconoscitivo che una visione creativa, fantasiosa e immaginifica della vita può sprigionare (Sunderland, 2004).

L'atteggiamento di disponibilità a condividere emozioni e pensieri dell'altro "senza per questo violare i confini fra il sé e l'altro" si realizza tramite l'*empatia*(Fratini, 1998).

Attraverso l'empatia si possono provare i sentimenti altrui, "non può esserci empatia senza compassione e senza simpatia ma perché si dia empatia un'altra esperienza deve integrarle: un'introspezione che, sulla base della nostra esperienza, ci consenta di avere gli stessi sentimenti dell'altra persona" (Bettelheim, 1976, p.328).

L'instaurarsi di una corretta comunicazione emotiva consente all'adulto di accompagnare, promuovere, sostenere le esplorazioni interiori del bambino alla ricerca dei propri interessi, delle proprie inclinazioni e dei propri talenti, creando altresì un clima di cooperazione favorevole alla promozione nel bambino della propria autostima, ponendo le basi per la creazione di un corretto rapporto fra pari, basato sul valore dell'amicizia e del reciproco rispetto (Tagliabue, 2003).

L'attribuzione parentale, dunque, è uno "specchio culturale selettivo"(Anolli, Ciceri, 1992, p.196) che apre la via ad una positiva socializzazione delle emozioni, attraverso la quale il bambino apprende *come* esprimere le proprie emozioni in maniera adeguata al contesto, *quando* esprimerle in funzione delle condizioni sociali di questo, come *definirle* attraverso l'acquisizione di un lessico appropriato, come *riconoscere* e *classificare* tramite corretti schemi mentali le espressioni emotive altrui, come *interpretare* le proprie ed altrui condotte emotive all'interno di una situazione sociale carica di significati (Lewis, Michalson, 1983).

## 2. Educazione emotiva ed educazione creativa: quale nesso?

Una relazione educativa autentica, in grado di condurre alla piena realizzazione della persona, nasce e si sviluppa come condivisione e *creativa* elaborazione di esperienze.

Howard Gardner (1989) è stato il primo a sostenere la tesi secondo la quale la creatività, che fino ad allora era stata ritenuta dote rara e misteriosa, appannaggio di pochi eletti, sia invece una potenzialità innata in ciascuno di noi, una facoltà alla quale tutti possiamo e dobbiamo essere educati, una potenzialità presente nella personalità di ognuno, in grado di realizzarsi sulla base delle opportunità che l'ambiente circostante è in grado di fornire.

L'ambiente, inteso come *spazio vitale*, è perciò una variabile di considerevole importanza nel processo di sviluppo della potenzialità creativa del bambino.

Un ambiente propizio, in grado cioè di stimolare e promuovere la capacità creativa, da un lato fornisce possibilità concrete di esperienze cariche di significato, dall'altro crea uno spazio psicologico favorevole alla promozione di rapporti interpersonali costruttivi (Perucca, 1977).

Ogni bambino può imparare ad essere creativo, purché guidato e sostenuto da un adulto in grado di intuire le sue inclinazioni, i suoi talenti e le sue potenzialità, assecondarle ed incoraggiarle, mostrando sempre di avere stima e fiducia nelle sue capacità.

La creatività, come sostiene G. Calvi (1969), è la risultante di processi educativi, la capacità di rinnovare i propri costrutti mentali e di comunicare socialmente tale rinnovamento attraverso stimoli e prodotti.

Il suo idoneo compimento, dunque, non può risolversi nella promozione dello sviluppo intellettuale, ma deve iscriversi nella prospettiva di una più ampia visione che comprenda la sfera emotiva, affettiva, motivazionale della persona (Perucca, 1977).

La realizzazione di una corretta ed adeguata educazione emotiva, pone quindi le basi per un positivo sviluppo del potenziale creativo e questo, a sua volta, attraverso una originale elaborazione delle esperienze significative, contrasta la pressione conformistica di matrice culturale e ambientale, sostenendo il processo di autorealizzazione intesa come "divenire globale della persona", capace di coinvolgere tanto la sfera cognitiva-intellettuale, quanto quella emotivo-affettiva. (Perucca, 1977, pp.284-285).

L'adulto può svolgere un ruolo importante nel promuovere la spinta creativa capace di spezzare stereotipi e conformismi, mediante un comportamento che sia di sostegno, stimolo e promozione all'elaborazione di una capacità autoriflessiva, di un pensiero critico e indipendente, di una consapevolezza di scelta, di uno spiccato senso di responsabilità e di un'autonomia di giudizio nella infinita varietà delle loro espressioni individuali.

Il pensiero creativo viene definito da S. Arieti (1964) come un "pensiero terziario", avente funzione mediatrice fra il pensiero alogico e inconscio (primario) e il pensiero logico e conscio (secondario).

Gianni Rodari, cui certo l'intelligenza creativa non faceva difetto, sosteneva addirittura che "se vogliamo insegnare a *pensare* dobbiamo prima insegnare a *inventare*" (1973, p.182) e che è compito innanzitutto della scuola stimolare nei bambini le tendenze creative, senza costringerli a soccombere di fronte ai conformismi.

Nella realtà prospettata dal Rodari (1973), il maestro appare come un “animatore” capace di promuovere lo sviluppo della creatività, coinvolto con i suoi ragazzi, non più “consumatori” ma “creatori” di valori e cultura, in un comune impegno costruttivo.

Il suo compito non appare certo quello più convenzionale di condurre il bambino alla formulazione di una soluzione, ma piuttosto è il compito di guidarlo affinché questo si impegni a cercarla da solo in maniera creativa, aprendo la via all’acquisizione di nuove competenze.

Per dirla con D. Goleman, “lo spirito creativo in erba si nutre di incoraggiamenti e inaridisce con le critiche”(Goleman, Ray, Kaufman, 1992, p.69).

Una mente creativa è una mente che si adopera per scovare nuove domande laddove gli altri si cullano in tranquillizzanti risposte, una mente che si spinge sempre verso l’imprevedibile piuttosto che verso il prevedibile, una componente della personalità che muove il soggetto verso l’elaborazione di una nuova via interpretativa della realtà .

J. Bruner (1964) definisce creativa ogni azione che sia in grado di stimolare una “sorpresa produttiva”, ovvero un inatteso cambiamento derivante da una nuova combinazione prospettica di elementi già dati.

Si tratta, come egli stesso sostiene, di “un’operazione di riordinamento e di trasformazione di fatti evidenti che permette di procedere al di là di quei fatti verso una nuova intuizione”(Bruner, 1964).

Si potrebbe dire, allora, che un apprendimento di tipo creativo necessita, per la propria realizzazione, di uno stato iniziale di “disequilibrio dinamico” dal quale, in un secondo momento, far scaturire un’esigenza di senso (Joyce, 1984, pp.26-34).

L’incontro fra una dimensione soggettiva, uno stato di coscienza, da un lato e una dimensione oggettiva, uno stimolo esterno, dall’altro, dà vita ad una immagine creativa, che si pone al cospetto di ciò che è reale in qualità di forza trasformatrice, che si fa plasmatrice di una esperienza data e la rielabora e re-interpreta secondo schemi in parte nuovi oppure del tutto originali.

Ma la cosa più sorprendente è data dal fatto che la creatività ci pone al cospetto di oggetti di conoscenza non già nuovi ed inediti, bensì percepiti come ovvi ed insieme originali (Masoni, 2003).

Ecco allora l’idea della creatività come di una convenzione linguistica legata a costrutti mentali che condividiamo comunicando; quanto più il nostro costrutto sarà condiviso, tanto più apparirà creativo agli altri ciò che a noi appare come tale(Masoni, 2003).

La scuola dell’infanzia, consentendo al bambino di realizzarsi attraverso la creazione di liberi scambi sia con i coetanei che con gli adulti, si dimostra un adeguato “laboratorio di relazioni umane”, ambiente favorevole ad una costruzione creativa di significative esperienze condivise e gratificanti, volte al riconoscimento ed alla valorizzazione delle differenze (Perucca, 1977, pp.292-295).

Un ambiente capace di promuovere lo sviluppo personale del bambino, nella direzione della differenziazione e dell’integrazione, capace di stimolare l’interesse nei confronti dell’altro visto come portatore di unicità ed originalità, riconoscendosi egli stesso in tale esclusività (Perucca, 1977).

Come sostiene E. Fromm (1972) l’Io si riconosce attraverso l’atteggiamento creativo con il quale ci relazioniamo con l’altro.

Questa dinamica creativa, che D. Goleman (1992, p.66) chiama flusso, può apparire complessa, ma di fatto è quanto di più naturale e spontaneo ci sia nel processo di apprendimento infantile. In tale flusso “il totale assorbimento può generare il massimo del piacere e della creatività; in esso il tempo non conta; c’è solamente un presente atemporale. Si tratta di uno stato più confortevole per il bambino che per l’adulto, dal momento che quest’ultimo è più consapevole dello scorrere del tempo”.

L’educazione, spingendo nella direzione della promozione del potenziale creativo del bambino, gli consente di accogliere esperienze nuove, inedite e soprattutto stimolanti, rendendolo altresì consapevole del fatto che ogni resistenza a ciò che rappresenta una novità appare, nel processo educativo, un ostacolo all’apprendimento creativo (Jones, 1974).

È importante che il bambino, alla fine di questo percorso condiviso, acquisisca un senso di controllo sul proprio essere nel mondo, avendo fiducia nelle proprie capacità e potenzialità, sentendosi accolto e amato ed amandosi egli stesso.

Un bambino creativo è un bambino che trasferisce tutta la propria passione e tutto il proprio interesse in ciò che fa, connotandolo di una forte carica affettiva ed emotiva ed esprimendo, attraverso il suo agire, tutto se stesso (Tagliabue, 2003) poiché, come sostiene D. Goleman (1992, p.72), nell’applicazione delle proprie capacità creative “ciò che conta è il piacere, non la perfezione”.

### **3. Laboratorio teatrale e gioco simbolico**

Ecco allora, all’interno di un discorso finalizzato ad un corretto sviluppo delle potenzialità creative, affiorare tutta l’importanza della sperimentazione teatrale come strumento di liberazione e di educazione emotiva, capace di accompagnare il bambino in direzione della propria autorealizzazione attraverso il riconoscimento, la comprensione, la rielaborazione, la condivisione del proprio universo di emozioni e sentimenti mediante l’espressione delle proprie capacità creative.

Nel laboratorio teatrale, come vedremo in seguito, il processo che porta alla promozione della propria creatività, nonché alla promozione della originale espressione di sé (Oliva, 2003), si concretizza in una forma di affrancamento tanto motorio quanto psichico.

“Bisogna temere ciò che nascondiamo e non ciò che esprimiamo” (Tagliabue, 2003, p.27), perciò è di fondamentale importanza offrire al bambino una valida occasione di sviluppo emotivo e creativo attraverso l’esperienza del laboratorio teatrale, che gli consente di esprimere il proprio potenziale interiore, nella piena certezza che questo sarà accolto, compreso e mai giudicato.

Per poter meglio comprendere l’importanza che l’educazione teatrale può assumere in qualità di metodo capace di condurre il bambino a prendere possesso delle proprie potenzialità critiche e creative, sarà bene chiarire fin d’ora quali siano gli aspetti che distinguono un laboratorio teatrale da una semplice attività di gioco di finzione.

Attraverso il gioco di finzione il bambino impara a rapportarsi con sé e con il mondo circostante e tutto ciò avviene mantenendo sempre come fine ultimo la realizzazione dei propri bisogni e desideri (Bruner, 1983; Piaget, 1962).

Diversamente, all'interno di un laboratorio teatrale il bambino agisce non più per se stesso, ma per donarsi all'altro e questo lo si può facilmente notare osservando quando, nel corso di un gioco di finzione, il bambino si accorge di avere degli spettatori (Oliva, 2003).

In una siffatta situazione egli tende spontaneamente a modificare il proprio comportamento di gioco, varcando in tal modo la soglia della teatralità (Bricco, 2001).

Inoltre, diversamente dal gioco di finzione, l'esperienza di laboratorio teatrale non si esaurisce in una attività simbolica individuale e neppure in un gioco di ruolo basato sulle regole della ripetizione e della prevedibilità, ma diventa creazione di gruppo, regolamentata da leggi precise che impongono cooperazione e partecipazione (Bricco, 2001).

In questa cornice l'agire individuale non è più libero, come nel gioco spontaneo, ma è mirato alla realizzazione di un progetto comune e solo in quest'ottica può essere legittimato.

Al di là delle differenze sopra elencate, è importante che l'esperienza di laboratorio teatrale muova i suoi primi passi proprio dal gioco di finzione, mutuandone la dinamica realtà-immaginazione, il linguaggio metaforico-fantastico, il coinvolgimento emotivo-affettivo (Singer, Singer, 2001).

Il laboratorio teatrale si nutre di immaginazione, la stessa che i bambini esercitano e sviluppano quotidianamente attraverso il gioco di finzione.

Si tratta di una abilità multisensoriale, perché coinvolge tutti i sensi del bambino.

L'immaginazione della quale i bambini fanno esperienza nel gioco di finzione è, infatti, insieme immaginazione visiva, uditiva, olfattiva, tattile e motoria (Signorelli, 1963).

Da tale punto di vista, il laboratorio teatrale risulta essere un efficace strumento di stimolazione di questa potenzialità infantile, consentendo ai bambini, attraverso l'esperienza recitativa, di ampliare in maniera considerevole la propria gamma di abilità sensoriali.

Inoltre, l'esercizio della capacità immaginativa all'interno dell'attività teatrale, è promotore di uno sviluppo delle abilità linguistiche e fornisce un ricco bagaglio di parole nuove e modi di dire che il bambino non fatica a fare propri (Vygotskij, 1990).

#### **4. Funzione del pubblico nel laboratorio teatrale**

M. Bricco (2001), parlando di "finzione condivisa", sottolinea l'importanza del coinvolgimento, tanto dell'attore quanto dello spettatore, in un unico sistema chiuso: una sorta di "cerchio magico" all'interno del quale si crea uno scambio biunivoco fra le due parti.

"Il teatro nasce dalla relazione che si crea tra qualcuno che fa qualcosa e qualcuno che guarda" (Bricco, 2001, p.12).

Quella del pubblico sembra dunque essere una figura di considerevole importanza all'interno di una esperienza di laboratorio teatrale.

Il suo compito, diversamente da ciò che avviene nel teatro convenzionalmente inteso, non si esaurisce nell'osservazione passiva della rappresentazione, ma si amplia ed evolve fino ad intervenire in maniera piuttosto libera con domande aperte, richieste di spiegazioni, suggerimenti, costantemente coinvolto nell'azione scenica (Oliva, 2003).

La presenza del pubblico, da un lato crea soddisfazione nel piccolo attore, che ha così modo di sentirsi maggiormente stimolato e gratificato; dall'altro permette a chi non recita di fare esperienza del vissuto dei propri compagni impegnati nel gioco, "scoprendo nell'altro un altro se stesso" (Oliva, 2003, p.61), imparando in tal modo non soltanto a giocare con gli altri, ma anche attraverso gli altri.

Affinché il ruolo del pubblico possa avere una validità in termini di educazione emotiva, il laboratorio garantisce al piccolo spettatore la possibilità di soddisfare il proprio bisogno di commentare ciò che ha visto, ciò che ha sentito, ciò che gli ha suscitato delle emozioni; allo stesso modo è consentito anzi, consigliato, all'attore di esprimere apertamente il proprio bisogno di approvazione da parte del gruppo (Oliva, 2003).

Ciò che va precisato è che, mentre nelle consuete forme di gioco di finzione il bambino è mosso da un bisogno di crescita, coinvolto nel laboratorio teatrale egli pone invece come fine del proprio agire l'altro, sia questo uno spettatore o un compagno di rappresentazione, cui fa dono di sé. Egli "recita se stesso attraverso l'altro e per l'altro, perché questi lo riconosca e lo accetti" (Oliva, 2003, pp.61-63).

Nell'interazione viene attivato il potenziale creativo di ciascun soggetto e, nel caso del laboratorio teatrale, attraverso lo scambio con gli altri, siano essi attori o spettatori attivi, il bambino arriva alla conquista della propria identità.

Attraverso la conoscenza e la comprensione del mondo esterno egli scopre, realizza e afferma se stesso (Moreno, 1985).

Mettendo in scena il proprio Sé il bambino si afferma, realizzando il proprio desiderio di esprimersi, imponendosi come persona e, nel contempo formando l'altro in quanto soggetto (Moreno, 1985).

L'esperienza di laboratorio teatrale si concretizza in uno scambio dialettico dal quale scaturisce la creazione della personalità di chi agisce così come di chi osserva.

## **5. Laboratorio teatrale e orientamento programmatico della scuola dell'infanzia**

Alla luce delle caratteristiche sopra illustrate, il laboratorio teatrale potrebbe dimostrarsi un utile strumento di educazione emotiva e promozione delle potenzialità creative del bambino all'interno dell'istituzione scolastica.

Si tratta di elaborare, in linea con quelle che sono le Indicazioni Nazionali dell'attività educativa della scuola dell'infanzia, un percorso flessibile, talvolta perfino personalizzato, capace di stimolare il bambino alla osservazione, alla rielaborazione, alla riflessione critica, alla pratica ed alla sperimentazione dell'attività teatrale.

Numerosi appaiono, infatti, gli obiettivi educativi e formativi presenti nelle Indicazioni e comuni all'esperienza di laboratorio teatrale.

Questa infatti, in accordo con le finalità dell'apprendimento scolastico, sostiene e promuove un equilibrato sviluppo cognitivo, sociale, affettivo ed emotivo nello sforzo teso alla piena realizzazione della persona.

In secondo luogo, laboratorio teatrale e scuola hanno come comune obiettivo il soddisfacimento del bisogno del bambino di collaborazione autentica alla vita sociale.

Egli impara ad accettare l'altro, attraverso una consapevole partecipazione alla vita di gruppo, una volontaria adesione ad una serie di norme che decide volontariamente di accettare (Petrelli, 1977).

La realizzazione delle capacità creative è un aspetto indispensabile al pieno sviluppo della personalità di un bambino; essa va stimolata, promossa e sviluppata

all'interno di una progettualità didattico-educativa condivisa da scuola e laboratorio teatrale.

Nell'esperienza di attività teatrale, la presenza di una figura adulta in grado di favorire nel bambino un percorso organizzativo autonomo di apprendimento, nonché di

porsi nei suoi confronti in un rapporto di costante reciprocità, diventa un momento di considerevole importanza, incastonandosi in un processo volto ad una corretta gestione della propria emotività, efficace occasione di sviluppo delle potenzialità creative del bambino stesso.

Una sintonia di obiettivi, dunque, che si concretizza all'interno del percorso di laboratorio teatrale, attraverso la graduale acquisizione di competenze e abilità, in parte nuove ed in parte rielaborate e fatte emergere sul piano consapevole dall'interiorità del bambino (Bricco, 2001).

La prima grande conquista che il bambino può realizzare attraverso l'esperienza teatrale è data dalla consapevolezza del proprio corpo e dei messaggi che questo è in grado di trasmettere (Oliva, 2003).

All'interno di un laboratorio teatrale, infatti, una delle abilità più utili e gratificanti che il bambino può sviluppare è quella di entrare in contatto con se stesso attraverso la propria fisicità.

Ciò avviene tramite una serie di esercizi fisici e motori, proposti al bambino sotto forma di giochi di immaginazione e finalizzati al raggiungimento del controllo del proprio corpo (Singer, Singer, 2001).

L'educatore teatrale ha la funzione di impegnarsi a promuovere, incoraggiare e premiare la capacità espressiva corporea del bambino qualunque sia il risultato derivante dalla sua espressione all'interno dell'esperienza teatrale, non spingendosi mai a dare giudizi (Singer, Singer, 2001).

Questo atteggiamento dell'educatore teatrale è di considerevole importanza, perché ogni rappresentazione è espressione immediata di ciò che il soggetto è e prova.

Per questo motivo un bambino che diviene consapevole del proprio corpo e della potenzialità espressiva che questo comunica è un bambino agile e coordinato, che dimostra di sentirsi a proprio agio con se stesso e con gli altri (Oliva, 2003).

Il linguaggio del corpo è l'unico canale comunicativo sempre aperto; come sostiene Gaetano Oliva, infatti, "in una relazione verbale è sempre possibile tacere, mentre il corpo non tace mai" (Oliva, 2003, p.123).

Il laboratorio teatrale, nella sua funzione di strumento di educazione emotiva, si dimostra di grande utilità nel promuovere e stimolare lo sviluppo delle abilità verbali (Bricco, 2001).

Come già detto i bambini, per poter comunicare ad un livello più profondo e immediato, utilizzano un linguaggio fantastico, fatto di metafore, sogni e immaginazione (Sunderland, 2004).

L'esperienza teatrale appare, dunque, lo strumento educativo che meglio di ogni altro si può prestare alle sperimentazioni di questo tipo.

Attraverso il gioco drammatico il bambino impara a mettere in pratica le proprie abilità verbali, migliorando notevolmente la sua capacità espressiva ed interpretativa.

Mediante la rappresentazione teatrale egli impara a percepire gli eventi nella loro consequenzialità, ad acquisire un bagaglio lessicale più ricco e più adeguato ad esprimere sentimenti e stati d'animo, ad elaborare significati via via più complessi e a condividere tali significati con il resto del gruppo di laboratorio (Singer, Singer, 2001; Baumgartner e Devescovi, 1993).

La scuola dell'infanzia ha il compito di promuovere nel bambino l'accettazione ed il riconoscimento dell'altro inteso come valore: l'altro compreso (Perucca, 1987).

Attraverso l'esperienza di laboratorio il bambino impara ad organizzare la propria attività in funzione dell'altro, con lo scopo di donarsi a lui, attraverso una collaborazione ed una interazione sollecita e costante (Oliva, 2003).

Inoltre, se da un lato i continui cambi di ruolo di fronte ai quali la rappresentazione lo pone, lo spingono a migliorare la sua capacità di adattamento alle esigenze del contesto ed ai bisogni del gruppo, dall'altro l'acquisizione del concetto di altro compreso nelle sue scelte di valore, gli consente di ritrovare in questo se stesso, con pregi e difetti, bisogni e desideri, con la conseguente conquista di una consapevole elaborazione della propria capacità di empatia (Mounier, 1964) emotiva ed affettiva.

Vi è un importante momento riflessivo conclusivo che completa l'attività di laboratorio teatrale, fatto di dialogo, condivisione e scambio fra pari e, se necessario, stimolato da domande aperte poste dall'educatore teatrale sull'esperienza fatta (Tagliabue, 2003).

Questo momento è finalizzato a promuovere nel bambino lo sviluppo delle sue abilità di ascolto, nonché l'accrescimento delle sue competenze empatiche.

In questa direzione si muove l'esperienza di laboratorio teatrale, laddove l'abilità dell'educatore teatrale sta nel proporre giochi drammatici adeguati al livello di sviluppo dei bambini che prendono parte all'attività, consentendo loro, in tal modo, di sentirsi coinvolti, mantenendo un elevato livello di partecipazione ed incoraggiando i più timidi a "mettersi alla prova", stimolandoli all'utilizzo di quello che è il loro naturale pensiero immaginativo (Bricco, 2001; Singer, Singer, 2001).

Un ulteriore obiettivo formativo che l'esperienza teatrale si pone, è quello di accrescere l'autostima del bambino e di promuoverne la realizzazione dell'autoconsapevolezza (Singer, Singer, 2001).

Attraverso il laboratorio teatrale, al bambino viene concesso di sperimentarsi in un ambiente libero e creativo, giungendo in tal modo alla affermazione della propria personalità ed imparando, così a sviluppare il senso di sé e del proprio essere fra gli altri.

## Bibliografia

- Anolli L., Ciceri R. (1992). *La voce delle emozioni*. Milano: Franco Angeli.
- Arieti, S. (1964). The Rise of Creativity: From Primary to Tertiary Process. *Contemporary Psychoanalysis*, 1, 51-68.
- Baumgartner E., Devescovi A. (1993). Interazione verbale durante la lettura di un libro illustrato. *Rassegna di Psicologia*, Vol.I.
- Bettelheim B. (1976). *Psichiatria non oppressiva*. Milano: Feltrinelli.
- Bricco M. (2001). *Alfabeto teatro*. Trento: Erickson.
- Bruner J. (1964). *Dopo Dewey: il processo di apprendimento nelle due culture*. Roma: Armando.
- Bruner J. (1983). *Il gioco*. Roma: Armando.
- Calvi G. (1969). *Creatività e sviluppo mentale*. Atti del Convegno Nazionale di Studi sull'Educazione intellettuale. Roma: C.D.N.S.E.
- Cambi F. (1998). *Formazione, soggetto, sentimenti. Due "exempla": amore e dolore*. Cambi F. (a cura di). *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*. Roma: Armando.
- Fratini C. (1998). *Le dinamiche affettivo-relazionali nei processi di insegnamento-apprendimento*. Cambi F. (a cura di) *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*. Roma: Armando.
- Fromm E. (1972). *L'atteggiamento creativo*. Anderson H.H. *La creatività e le sue prospettive*. Brescia: La Scuola.
- Gardner H. (1989). *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Goleman D., Ray D., Kaufman M. (1992). *Lo spirito creativo*. Milano: BUR.
- Jones T.P. (1974). *L'apprendimento creativo*. Firenze: Giunti-Barbera.
- Joyce B.R. (1984). Dynamic Disequilibrium: The intelligence of growth. *Theory into Practice*, Vol.23, n.1, 26-34.
- Lewis M., Michalson L. (1983). *Children's Emotions and Moods*. New York: Plenum Press.
- Masoni M.V. (2003). *La mediazione creativa a scuola*. Trento: Erickson.
- Moreno J.L. (1985). *Manuale di psicodramma. Il teatro come terapia*. Roma: Astrolabio.
- Mounier E. (1964). *Il personalismo*. Roma: A.V.E..
- Murray L., Trevathen C. (1983). *Emotional Regulation of interactions between Two-Month-Olds and their Mothers*.
- Field F., Fox N.. *Social Perceptions in Infants*. Norwood: Ablex.
- Oliva G. (2003). *Il teatro nella scuola*. LED: Milano.
- Perucca A. (1977). *Ambiente educativo e creatività infantile*. Paparella N. (a cura di). *Il bambino e la scuola materna*. Lecce: Messapica Editrice.
- Perucca A. (1987). *Genesi e sviluppo della relazione educativa*. Brescia: La Scuola.
- Petrelli O. (1977). *Il gioco e le attività espressive*. Paparella N. (a cura di). *Il bambino e la scuola materna*. Lecce: Messapica Editrice.
- Piaget J. (1962). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. New York: Norton.
- Rodari G. (1973). *Grammatica della fantasia*. Torino: Piccola Biblioteca Einaudi.
- Signorelli M. (1963). *Giocare al teatro*. Roma: Armando.

- Singer D.G., Singer J.L. (2001). *Laboratorio del far finta*. Trento: Erickson.
- Sunderland M. (2004) *Raccontare storie aiuta i bambini*. Trento: Erickson.
- Sunderland M. (2005). *Aiutare i bambini...a esprimere le emozioni*. Trento: Erickson.
- Tagliabue A. (2003). *La scoperta delle emozioni*. Trento: Erickson.
- Vygotskij L.S. (1990). *Pensiero e linguaggio*. Bari: Laterza.
- Winnicott D.W.(1989). *Sulla natura umana*. Milano: Raffaello Cortina.

