

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI SALERNO
DIPARTIMENTO DI STUDI UMANISTICI
DOTTORATO DI RICERCA IN STUDI LETTERARI E LINGUISTICI
XII CICLO NUOVA SERIE
ANNO ACCADEMICO 2014/2015



TESI DI DOTTORATO:

Insegnare la letteratura attraverso la discussione on-line:

www.learningliterature.it

Coordinatore del Dottorato: Prof.ssa Lucia Perrone Capano

Tutor: Prof.ssa Flora de Giovanni

Co-tutor: Prof.ssa Marina Lops

Candidata: Monica Manzolino

INDICE

| | | |
|---|---|----------|
| Introduzione: | Il <i>Pedagogic Turn</i> nella classe di letteratura e nell'accademia | Pag. 3 |
| PARTE I: Coordinate teoriche | | |
| Cap. I | Insegnare la letteratura all'Università: alcune questioni fondamentali | Pag. 23 |
| I.1 | Che cos'è la letteratura? | Pag. 23 |
| I.2 | Perché insegnare le letterature straniere? | Pag. 31 |
| I.3 | Studi letterari, studi culturali ed interpretazione testuale | Pag. 37 |
| I.3.a | I metodi estrinseci | Pag. 38 |
| I.3.b | I metodi intrinseci | Pag. 47 |
| I.3.c | La "terza via" | Pag. 57 |
| I.3.d | Il modello in tre fasi di Robert Scholes | Pag. 62 |
| I.4 | Lo sviluppo della "competenza letteraria" nello studente | Pag. 67 |
| Cap. II | Metodi e strategie per la didattica universitaria | Pag. 76 |
| II.1 | Dalla <i>Pedagogia do oprimido</i> alla <i>Pedagogy of the Distressed</i> ovvero la sindrome del <i>Bully/Whimp</i> | Pag. 76 |
| II.1.a | La pedagogia degli oppressi di Paulo Freire | Pag. 76 |
| II.1.b | Jane Thompkins e la <i>Pedagogy of the Distressed</i> | Pag. 84 |
| II.1.c | Per una <i>Pedagogy of Counterauthority</i> | Pag. 89 |
| II.2 | <i>Lecture vs Discussion</i> | Pag. 95 |
| II.3 | Strategie per classi numerose e modelli di apprendimento cooperativo | Pag. 103 |
| Cap. III | Multimedialità e didattica della letteratura: potenzialità ed esperienze | Pag. 108 |
| III.1 | Supporti audio-video: la canzone d'autore, il radiodramma, l'adattamento cinematografico di opere letterarie | Pag. 111 |
| III.2 | Tecnologia informatica e didattica della letteratura: ipertesto, ricerca in internet e corso monografico in rete | Pag. 123 |
| PARTE II: La sperimentazione didattica | | |
| Cap. IV | <u>www.learningliterature.it</u> | Pag. 138 |
| IV.1 | La progettazione | Pag. 138 |
| IV.2 | La realizzazione | Pag. 152 |
| Bibliografia | | Pag. 208 |
| Allegati | | |
| Allegato 1 | <i>Discussion Plans</i> iniziali | Pag. 223 |
| Allegato 2 | Questionario partecipanti al Forum | Pag. 237 |
| Allegato 3 | Riepilogo risposte del questionario partecipanti Forum | Pag. 239 |

| | | |
|------------|---|----------|
| Allegato 4 | Questionario finale di gradimento | Pag. 242 |
| Allegato 5 | Riepilogo risposte al questionario finale di gradimento | Pag. 245 |
| Allegato 6 | Questionario home page | Pag. 255 |
| Allegato 7 | Riepilogo risposte al questionario home page | Pag. 256 |
| Allegato 8 | Regolamento e Netiquette | Pag. 258 |
| Allegato 9 | <i>Discussion Plans</i> svolti | Pag. 260 |

INTRODUZIONE

Il *Pedagogic Turn* nella classe di letteratura e nell'accademia

Nel 1982 il numero speciale della rivista *Yale French Studies* dal titolo *The Pedagogical Imperative: Teaching as a Literary Genre* raccolse una serie di interessanti contributi da parte di prestigiosi studiosi quali Paul de Man, Jean François Lyotard e Jacques Derrida, che miravano essenzialmente a dimostrare come le problematiche relative all'insegnamento e alla figura stessa dell'insegnante siano degli importanti *topoi* nella storia della filosofia e della letteratura occidentale.

Nella prefazione, B. Johnson afferma che gli articoli presentati si propongono di evidenziare il legame tra le problematiche relative all'insegnamento e la teoria letteraria degli anni 70'-80' (B. Johnson:2). Mentre la didattica si occupa delle procedure da utilizzare in aula per l'insegnamento dei testi, la raccolta studia il modo in cui la letteratura stessa mette in scena le dinamiche relative all'insegnamento offrendo una ricca serie di analisi sul funzionamento dei meccanismi legati all'autorità, alla resistenza al potere, alla seduzione, al desiderio e alle relazioni tra i sessi. Sebbene oggi la teoria letteraria venga intesa in un'accezione più ampia che include tutta una vasta gamma di manifestazioni culturali legate anche all'emergere dei cosiddetti "media studies", all'antropologia e alle minoranze culturali, etniche e di genere, questa enfasi sulla dimensione sociale e politica della letteratura risulta particolarmente utile ad evidenziare come l'"imperativo pedagogico" sia sostanzialmente comune ad entrambi i poli del discorso: didattica e letteratura hanno infatti come fine euristico l'uomo e tutto ciò che

riguarda la sua esistenza e tendono entrambe verso un processo di formazione globale della personalità, essendo la loro finalità essenzialmente pedagogica.¹

Secondo la Johnson infatti, la nozione di “teaching as a literary genre” proposta nella raccolta non è un tentativo di estetizzare la pedagogia in una forma d’arte, ma di analizzare “how and what the linearity of literature itself teaches” (B. Johnson: 3). Nel vasto panorama della letteratura inglese, uno dei testi che maggiormente contiene questa dimensione pedagogica è sicuramente *The Rime of the Ancient Mariner* di S. T. Coleridge perché, in esso, il marinaio si definisce “a teacher” e il testo poetico è affiancato da una “running prose gloss” che intende “spiegare” la poesia al lettore. L’opera è dunque esemplificativa “of the ways in which literature can dramatize the fundamental literarity of teaching” (B. Johnson: 4). Nel caso del marinaio, l’impulso didattico si concretizza in una compulsione a raccontare una storia di agonia. Le domande del “wedding guest”, alle quali il marinaio non sa rispondere, determinano però uno spazio sospeso a cui segue immediatamente la ripresa del racconto. Quello spazio vuoto, che rappresenta ciò che non si conosce e dunque non si può insegnare, è, per l’appunto, il dominio del letterario perché la letteratura è “the mean by which such a blank – the very agony of teaching – can somehow, nevertheless, be captured” (B. Johnson: 7). Anche per R. Barthes lo scrittore opera laddove parlare è impossibile, mentre l’insegnamento è il luogo in cui bisogna bandire la polisemia in nome della “chiarezza” (R. Barthes, 1982: 45).

1 La Pedagogia è la scienza umana che studia l’educazione e la formazione dell’uomo nel suo intero ciclo di vita. Essa dunque non limita la sua sfera di interesse esclusivamente all’infanzia e all’adolescenza, ma si occupa di tutte le fasi dell’esistenza avendo come principale oggetto di interesse l’uomo che si relaziona con se stesso e con l’altro da sé. Con il termine “didattica” si intende invece la teoria e la pratica dell’insegnamento, lo studio delle strategie da attuare in classe al fine di facilitare l’apprendimento. Solitamente si opera una distinzione tra didattica generale, che riguarda i criteri e le caratteristiche della pratica educativa in senso lato, e didattica speciale o settoriale che fa invece riferimento ai singoli insegnamenti o alle diverse caratteristiche dei soggetti dell’apprendimento quali età, capacità specifiche, ambiente di provenienza (A. Visalberghi, 1990; C. Laneve, 1997 e 2003).

Come afferma R. Downing, a partire dagli anni '90 e soprattutto negli Stati Uniti, si è assistito ad un crescente interesse verso i “genres of teaching practices”, che non si concentrano su un genere letterario in cui vengono rappresentate le problematiche dell'insegnamento, ma piuttosto su una relazione tra teoria letteraria e pratica didattica in cui la seconda è sostanzialmente un'applicazione della prima (R. Downing: 10). Se il post-modernismo e il post-strutturalismo sono stati considerati dei “linguistic turns”, il “pedagogic turn” implica invece che l'analisi del modo in cui le relazioni sociali e personali vengono costruite non possa prescindere dalla riflessione su come queste vengono trasmesse. In tale prospettiva il termine “pedagogia” non resta confinato alla classe o ai curricula, ma viene utilizzato per considerare questioni più ampie relative all'istruzione, alla conoscenza e alla letteratura. In campo letterario, infatti, l'ampliamento del canone e la riflessione sulle relazioni tra conoscenza, potere ed autorità non ha sempre comportato la proposta di metodi concreti per ridisegnare l'insegnamento. Negli studi umanistici abbiamo assistito ad una messa in discussione delle istituzioni che ritengono di produrre “conoscenza oggettiva” e oggi i docenti-critici sono ben consapevoli della relazione conoscenza-potere-politica che è alla base delle materie che insegnano. Ma questa critica al sistema si “istituzionalizza” facilmente all'interno di strutture tradizionali di trasmissione delle conoscenze, per cui risulta fondamentale riconsiderare le pratiche del passato alla luce di un approccio più pragmatico che riconosca le problematiche degli studenti accanto ai valori culturali come oggetto dell'insegnamento.

J. A. Berlin ritiene infatti che i problemi più urgenti riguardanti l'insegnamento universitario debbano essere affrontati tenendo ben presente il contesto della classe. A suo avviso, la teoria rimane centrale nelle strategie da individuare perché fornisce senso all'esperienza e attiva negli studenti degli importanti meccanismi di consapevolezza critica. Ma tale studio non deve restare fine a se stesso, bensì essere strumentale ad un generale progetto democratico volto a smascherare l'influenza delle istituzioni sul modo di pensare e di agire nel vivere quotidiano all'interno di uno specifico contesto. Così si può proficuamente favorire lo slittamento

dell'attenzione all'individuo nel suo ambiente, superando il limite fondamentale di molte pratiche didattiche "innovative" degli anni 60' definite "student-centred", che si sono rivelate fallimentari proprio perché concentravano il loro interesse esclusivamente sull'individuo tendendo ad escludere tutti gli altri fattori ugualmente importanti nel processo di insegnamento/apprendimento (J. A. Berlin: 8).

Appare dunque evidente che la classe universitaria debba essere sempre più il luogo in cui teoria, ricerca e pedagogia si incontrano. In questa prospettiva, il nuovo concetto di "cultura" è necessariamente chiamato a comprendere anche le esperienze quotidiane ed ordinarie degli studenti e a prevedere un ampliamento dell'orizzonte letterario ai testi scritti emarginati in passato e al versante cinematografico, televisivo, pubblicitario o legato alla diffusione delle nuove tecnologie. Coloro che R. Downing definisce "cultural pragmatists", perché si preoccupano appunto di sottolineare le implicazioni pratiche degli studi culturali, si occupano non solo di testi, non solo di teoria, ma di "persone" e delle loro quotidiane esperienze culturali nel contesto di provenienza. Questo costituisce, a suo avviso, una svolta importante dallo studio disciplinare prevalentemente "text-oriented" o "method-oriented" governato da principi scientifici, verso uno studio centrato sulla persona e sull'esplorazione dei processi di acculturamento pre e post-disciplinare. Nella prospettiva dei "cultural pragmatists", lo studio letterario è ineluttabilmente pedagogico e le aule non hanno barriere, per cui il bagaglio culturale di cui gli studenti sono portatori è un fondamentale punto di partenza per ogni tipo di riflessione critica (R. Downing: 15).

Alla luce di queste osservazioni, è dunque molto importante adottare un approccio in cui gli studi culturali vengano ricollegati al contesto sociale degli studenti e vengano utilizzati non solo per interpretare un'opera, ma anche per aiutare effettivamente le persone a migliorarsi attraverso lo studio della letteratura. Come afferma R. Downing bisogna riflettere su cosa avviene quando la teoria viene applicata nel contesto pratico "of classroom lore where theory, research, and pedagogy are brought together", dal momento che le idee non hanno molto

valore se restano astratte mentre l'applicazione pratica aiuta a compiere una continua revisione e rielaborazione dei principi teorici (R. Downing: 13). Questo è particolarmente importante perché la teoria di solito risulta agli studenti molto rigida concettualmente e può essere più efficacemente compresa se applicata nella pratica. In ogni caso, la teoria resta sostanzialmente vuota se non può essere trasformata in tattiche che risolvono, anche solo temporaneamente, le difficoltà di relazione tra persone, istituzioni e questioni globali. Da qui il termine "pragmatismo culturale", inteso come declinazione pratica che conferisce significato e valore alle speculazioni teoriche. Sempre R. Downing afferma che la pratica didattica è centrale in questo processo e acquista forza teorica attraverso gli aneddoti, cioè i racconti di quello che avviene in classe, grazie ai quali è possibile illustrare le strategie messe in atto. Proprio questo carattere aneddótico della pratica didattica è ciò che le conferisce valore teorico, anche perché i racconti delle esperienze maturate in classe forniscono maggiore accessibilità alle teorie generali ed astratte. Ogni soluzione didattica è dunque funzionale ad un determinato contesto per cui, come risulta "impossible and theoretically unsound to speak of 'the student' or 'the teacher' as it ever was to speak of 'the author' or 'the text' or 'the reader'", così è necessario spostare l'attenzione "from conceptions of to configurations of social relations that reflect the complexity of the actual people who occupy not only the subject positions, but also the chairs: Jason and Melissa, Stanley and Loretta, Tyrone and Star, Jesus, Ahmad" (R. Downing: 45).

Come giustamente sottolinea E. Showalter, ci sono stati molti dibattiti sul canone letterario, sull'insegnamento della teoria letteraria, ma nessuno sulla "day-to-day life" della classe di letteratura. La studiosa ritiene infatti che i migliori programmi didattici siano quelli che vengono modificati in base alle circostanze quotidiane dell'insegnamento, per cui ai docenti dovrebbe essere richiesta una minore specializzazione e una maggiore flessibilità perché, se non è realisticamente pensabile sapere tutto della disciplina, si può almeno cercare di essere più preparati per quello che avviene in classe nel momento della trasmissione delle conoscenze (E. Showalter: 25). È dunque condivisibile la sua preoccupazione relativa alla necessità di

operare una erosione delle barriere fra critica letteraria, scrittura creativa e didattica della letteratura che porti a considerare la riflessione sulla didattica come ugualmente centrale per la disciplina accanto alle questioni più teoriche. Al tempo stesso però, è comunque importante stabilire dei fondamentali nuclei di interesse comune in base ai quali i docenti della disciplina possono di volta in volta modulare le proprie attività didattiche in riferimento al contesto specifico in cui si trovano ad operare. E' per questo motivo che R. Scholes invoca un "canon of methods" per gli obiettivi specifici dello studio letterario, perché a suo avviso bisogna approfondire le questioni pratiche accanto alle finalità teoriche del nostro campo disciplinare. Le tecniche didattiche si definiscono sempre in riferimento al contesto in cui vengono attuate per cui non è possibile prescrivere norme, quanto piuttosto delineare una serie di modelli e cornici di riferimento in base ai quali organizzare le attività di insegnamento in campo letterario. Il docente è così chiamato a mediare continuamente tra la disciplina e l'aula e questo movimento verso un nuovo campo di indagine negli studi letterari non potrà che andare a beneficio della disciplina (R. Scholes: 81).

Bisogna inoltre notare che considerare i problemi dell'insegnamento della letteratura concorre a migliorare il nostro apprezzamento della letteratura stessa. Le Università e i Dipartimenti però tendono a sminuire l'importanza della didattica, mentre invece è proprio la didattica che consente di mettere alla prova le teorie critiche. G. Levine si chiede infatti: "What is a reader-response theory without engagements with real readers? What is cultural theory if its creators cannot find a way to see their own students as parts of the culture being studied? What are the answers scholars and critics might provide when confronted with those terrifying and fundamental questions that smart and not-so-smart undergraduates are likely to ask? These are not minor questions, even for the 'distinguished' literary scholars" (G. Levine: 12).

Dalle opinioni degli studiosi menzionati emerge la condivisibile necessità di declinare il discorso dal teorico al pratico, di applicare in classe le speculazioni critiche e comprendere che scrivere di didattica è anche scrivere di letteratura in modo significativo perché consente di

aprire importanti aree di riflessione. A partire dagli anni '90 negli Stati Uniti si è verificata infatti una timida apertura verso la riflessione sull' insegnamento universitario grazie alla pubblicazione di riviste come "Pedagogy" e "The Journal of the Scholarship of Teaching". Più di recente, riviste quali "Faculty Teaching in Higher Education" e "International Journal for Teaching and Learning" hanno iniziato a proporre interessanti riflessioni su cosa intendere per "insegnamento efficace" centrato sull'apprendimento e si assiste oggi ad una rilevante crescita a livello europeo delle ricerche in materia. Nonostante ciò, la maggior parte dei convegni e degli interventi restano tuttora dedicati alla didattica scolastica, mentre nelle Università spesso si rimane concentrati solo sulla ricerca e buona parte degli accademici continua a considerare la didattica poco stimolante. Il lavoro di ricerca si è di conseguenza sempre più isolato dall'esperienza didattica e dalla pedagogia anche nei Dipartimenti di letteratura.

Se l'interesse per la didattica della letteratura ha da sempre assunto un ruolo secondario nell'attività accademica, il fatto per cui esistono ottimi docenti nel mondo universitario è probabilmente dovuto più che altro all'impegno individuale. L'assenza di specifica formazione e di riconoscimento professionale per tale lavoro da parte delle istituzioni, comune nella maggior parte dei paesi europei, è senza dubbio uno dei fattori che hanno maggiormente contribuito a rendere marginale la riflessione sistematica sulle questioni relative alle attività di insegnamento nei docenti universitari. Probabilmente sono proprio queste le ragioni che stanno dietro all'atteggiamento che J. Thompkins definisce "snob", riservato alla didattica da parte dell'accademia e al fatto per cui le questioni che riguardano le esperienze concrete di insegnamento abbiano finito per essere un vero e proprio tabù per i docenti universitari:

In this respect, teaching was exactly like sex for me – something you weren't supposed to talk about or focus on in any way but that you were supposed to be able to do properly when the time came. And the analogy doesn't end there. Teaching, like sex, is something you do alone, although you are always with another person/other people while you're doing it; it's hard to talk about to the other while you're doing it, especially if you've been thought not to think about it from an early age. And people rarely say what the experience is really like for them, partly because, in whatever subculture it is I belong to, there's no vocabulary to articulate the experience and no institutionalized format for doing so" (J. Thompkins: 172).

La studiosa ritiene invece giustamente che sia arrivato il momento di adottare un “good sex principle”: non solo è fondamentale parlare in classe di ciò che avviene nella classe perché gli studenti possono dare suggerimenti preziosi, ma anche mantenere vivo lo scambio con i colleghi che si confrontano con le stesse problematiche può essere di grande aiuto. Questi suggerimenti sono sicuramente molto importanti ma da soli non bastano a modificare significativamente la situazione. Bisogna infatti tenere ben presente che finché la spinta al miglioramento delle proprie capacità didattiche resta confinato all’iniziativa individuale e manca di un riconoscimento formale da parte delle istituzioni, difficilmente si possono raggiungere risultati elevati. Nella carriera universitaria si progredisce esclusivamente in base al lavoro di ricerca e non a quello didattico, perché si ritiene che ciò che qualifica il docente universitario è il contributo che dimostra di poter apportare allo sviluppo della disciplina. La dura legge del “publish or perish” lascia poco spazio alla didattica: “we call teaching our jobs, but we call our research our work. And the two conflict for our attention and our time” (E. Showalter: 11). Bisognerebbe dunque agire concretamente per rendere la ricerca più vicina alla didattica e fare in modo che la seconda venga considerata stimolante quanto la prima. Mantenere vivo il rapporto tra “cosa” si insegna e “come” si insegna è fondamentale perché la didattica è ricerca e presenta interessanti argomenti per le pubblicazioni: “a lot of people, good researchers, can do an excellent work while engaging in this kind of research. Simply, they didn’t think that they could do ‘research’ also on teaching and learning. They thought they could do it only in their research field” (R. Anderson: 62). A questo fine, potrebbe anche concorrere l’istituzione di specifiche cattedre di “Didattica della letteratura”, dal momento che già da vari anni esistono in Italia quelle di “Didattica della lingua”, che fungerebbero da motore propulsivo a questo tipo di riflessione.

A sottolineare poi l’urgenza di uno studio specifico si aggiunge il fatto che ormai sono proprio i docenti universitari a formare gli insegnanti (in Italia nelle SISS ormai diventate TFA), anche

se producono una debole e sottostimata letteratura sulla didattica. La necessità di superare un insegnamento di tipo tradizionale si ricollega dunque al crescente ruolo che, in vari paesi, è stato affidato alle Università per realizzare la formazione iniziale degli insegnanti di scuola primaria e secondaria. E' infatti molto importante non sottovalutare l'impatto sui futuri insegnanti dei modelli di insegnamento adottati dai docenti universitari in qualità di "formatori di formatori".

Come afferma M. L. Giovannini, "la dicotomia percepita tra insegnamento e ricerca, la loro potenziale conflittualità e la loro invece auspicata integrazione, sono temi che emergono costantemente negli articoli che riportano quelle poche e isolate esperienze di formazione per docenti universitari. Infatti uno dei maggiori ostacoli alla motivazione verso i corsi per la formazione all'insegnamento e per lo sviluppo professionale è proprio la percezione che essi rubino tempo utile alla ricerca, a dunque anche all'avanzamento di carriera" (M. L. Giovannini: 22). Purtroppo, per lungo tempo la necessità di promuovere l'efficacia dei docenti è stata ricondotta all'esigenza di rafforzare la sola specializzazione nell'area di studio ma la questione "teaching and scholarship" richiede oggi un nuovo orientamento e la creazione di un genere che veda la discussione sull'insegnamento come parte integrante della disciplina. Il saggio-chiave di E. Boyer dal titolo *Scholarship Reconsidered* del 1990 mira proprio a risolvere questo contrasto e a superare la percezione di una superiorità della ricerca rispetto all'insegnamento, mettendo sullo stesso piano ricerca disciplinare e ricerca pedagogico-didattica. La "scholarship of teaching" deve dunque fare riferimento a tutto ciò che è necessario per essere bravi insegnanti: i contenuti ed anche la conoscenza delle metodologie didattiche e della loro applicazione alla disciplina che si insegna (E. Boyer: 13). Naturalmente, tutto questo comporta due importanti conseguenze: da un lato, che gli stessi temi dell'insegnamento e dell'apprendimento dovrebbero essere considerati come interessanti e promettenti filoni di ricerca e, dall'altro, che le Università stesse dovrebbero essere chiamate a valutare meriti, risultati e competenze didattiche anche alla luce della progressione della carriera.

In questa prospettiva, si delinea dunque necessariamente l'esigenza di una preparazione specializzata e di un aggiornamento continuo dei docenti universitari anche attraverso corsi specifici che aiutino a declinare gli orientamenti generali all'interno del proprio campo disciplinare. I docenti che entrano in classe senza una adeguata preparazione didattica finiscono per attingere soprattutto ai modelli interiorizzati da studenti e questo non è sufficiente a sviluppare una seria professionalità. Essere più consapevoli di quello che avviene nella classe aiuta inoltre a spostare la propria attenzione da una eccessiva concentrazione su se stessi, che porta a chiedersi se si è abbastanza preparati o sufficientemente amati e rispettati dagli studenti, a preoccupazioni più generali che riguardano le abilità necessarie al docente e le modalità di apprendimento. A parte le informazioni che si possono ottenere aggiornandosi di continuo, una pratica utile è quella di osservarsi sistematicamente tra docenti mentre si insegna e poi riflettere insieme sulle proprie "performances", magari videoregistrate, per rompere l'isolamento. Il "teacher training" non deve essere di supporto al solo individuo, ma sviluppare una cultura dell'insegnamento: "it is crucial for teachers not to think that teaching is something private, involving only the lecturer and the student: on the other hand, it is essential to reflect on their teaching experiences, to let other people know what they are doing in their classroom, to write about their activities, and to let other colleagues peer review their work in the classroom. This is what we mean with the term 'scholarly approach' to teaching and learning" (R. Anderson: 62).

Avere una preparazione didattica dovrebbe dunque essere parte fondamentale per chiunque voglia far carriera nel mondo accademico. Ricerca ed insegnamento sono entrambi importanti ed infatti "a combination is often more satisfying than single-minded, undeviating focus on either" (W. McKeachie: 6). Insegnare è sempre un "work in progress" perché, nel corso del tempo, la competenza didattica migliora. Secondo W. McKeachie i primi mesi o anni di insegnamento sono fondamentali. Le esperienze maturate in questo periodo possono tramutarsi in una promettente carriera orientata verso una crescita continua o meno. Tutto

dipende dal grado di coinvolgimento personale e dall'importanza attribuita alla partecipazione degli studenti nel processo di insegnamento/apprendimento: "education should be guided by a democratic philosophy. This has nothing to do with political-social doctrine, but is simply a statement of my belief that education is a cooperative enterprise that works best when the student is allowed to contribute to it" (W. McKeachie: 4).

Il dibattito sul tema della formazione professionale dei docenti universitari e dei percorsi volti a migliorare la competenza didattica nell'istruzione superiore è attualmente molto sentito nel mondo accademico, nonostante il parere di coloro i quali continuano a non ritenere necessario questo tipo di discorso: "Ci si può chiedere infatti come mai sia necessario attuare interventi di formazione all'insegnamento, dal momento che nessuno meglio di un professore universitario conosce la disciplina che deve insegnare. Per di più, i destinatari del suo sapere sono giovani adulti ai quali non è stata imposta l'iscrizione all'istruzione superiore e che dovrebbero essere in grado di pianificare autonomamente l'organizzazione dei corsi da seguire e la preparazione degli esami da sostenere" (M. L. Giovannini: 7). A queste osservazioni si potrebbe inoltre aggiungere che la partecipazione ad eventuali corsi di formazione sottrarrebbe tempo ad altre attività dal momento che i docenti universitari devono svolgere diverse funzioni oltre a quelle didattiche, relative ai compiti gestionali e manageriali nonché alla organizzazione e partecipazione ai convegni. Tuttavia, le nuove problematiche poste dai processi di globalizzazione, dallo sviluppo delle nuove tecnologie e dalla diffusione dell'Università di massa, col suo numero sempre crescente di studenti dalle caratteristiche eterogenee, pongono delle sfide a cui l'istruzione superiore deve pur rispondere. Alla crescente domanda di istruzione da parte di giovani strati sociali precedentemente esclusi dall'Università anche in seguito al fenomeno dell'immigrazione, si è unita ad esempio quella di adulti di diverse età che necessitano di risposte all'esigenza del 'lifelong learning', e questo comporta necessariamente la messa in discussione dei modelli operanti e la volontà concreta di creare percorsi specifici e mirati.

A livello europeo, si è cercato di dare una risposta a tali problematiche con la costruzione di uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (SEIS) che, attraverso il processo di riforma denominato "Bologna Process" (www.bolognaprocess.it), mira ad una convergenza dei sistemi universitari dei paesi partecipanti al fine di realizzare un sistema altamente competitivo². Tra le condizioni indicate come necessarie al fine di promuovere lo sviluppo economico, culturale e sociale della nostra società vi è l'impegno ad integrare didattica e ricerca a tutti i livelli, all'interno di un processo che ponga al centro dell'interesse l'apprendimento degli studenti. La missione didattica delle istituzioni universitarie viene in più punti sottolineata, ponendo come condizione fondamentale la necessità di adottare nuovi approcci più nettamente centrati sul soggetto che apprende. Il miglioramento della didattica è dunque sentito come priorità e vengono fornite indicazioni specifiche relative alle possibilità che dovrebbero essere offerte ai docenti per potenziare le loro capacità di insegnamento anche tramite appositi corsi. Purtroppo ancora oggi solo in due paesi (Svezia e Regno Unito) la formazione, sia in entrata dei neoassunti che in itinere dei docenti già in servizio, è obbligatoria. Per tutti gli altri, inclusa l'Italia, a partire dagli anni '90 sono state realizzate interessanti esperienze formative a discrezione dei singoli atenei, che tuttavia hanno fallito nel lungo termine perché le singole spinte al cambiamento, proprio per il loro carattere isolato, sono state inevitabilmente riassorbite dalle prassi tradizionali. Al fine di realizzare una didattica innovativa, sono necessarie modifiche strutturali e una valorizzazione della professionalità didattica del docente. È infatti molto difficile attuare una didattica attiva ed interattiva se non si ha disponibilità di

² Lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (SEIS) è il risultato di una serie di accordi a livello ministeriale e delle correlate attività politiche e istituzionali che, dal 1998 al 2010, hanno caratterizzato la dimensione europea della politica dell'istruzione superiore, sviluppata organicamente nel contesto del Processo di Bologna. Il processo di Bologna è un processo di riforma internazionale dei sistemi di istruzione superiore dell'Unione Europea iniziato nel 1999: 29 ministri dell'istruzione europei si incontrarono il 18 e 19 Giugno a Bologna e sottoscrissero un accordo noto come la *dichiarazione di Bologna*. Sebbene preveda la riforma del sistema di istruzione superiore a carattere internazionale, non è vincolante per i Governi dei Paesi che vi aderiscono. Ogni Stato, infatti, decide di volta in volta se e quale procedimento adottare. Le finalità espresse nel Processo di Bologna e ampiamente condivise dagli enti che vi fanno parte, mirano ad una riorganizzazione in senso comunitario delle politiche sull'istruzione, mettendo a disposizione tutti i mezzi necessari al suo raggiungimento.

risorse o si è costretti ad insegnare a classi molto numerose. Neanche la soluzione adottata in alcuni paesi e proposta anche in Italia di diversificare i ruoli dei docenti universitari, per cui alcuni si dedicherebbero prevalentemente alla ricerca ed altri alla didattica, può rappresentare una valida soluzione se si ritiene che sia fondamentale mantenere stretto il legame tra le due. Solo in questo modo è infatti possibile valorizzare adeguatamente le competenze didattiche maturate dai docenti anche ai fini della progressione della carriera, perché “il processo di rinnovamento della didattica è un’esigenza alla quale oggi l’istruzione superiore non può più sottrarsi” (M. L. Giovannini: 11).

È dunque necessario fare ricerca sull’insegnamento universitario sperimentando ed utilizzando i risultati direttamente nella classe stessa con particolare riferimento alle tecnologie informatiche, il cui abituale utilizzo rappresenta la vera sfida odierna ma presuppone competenze che non si possono improvvisare. Al corpo docente dovrebbe quindi essere offerta l’opportunità di potenziare le proprie capacità di insegnamento con le TIC (Tecnologie dell’Informazione e della Comunicazione), così come le procedure di selezione dovrebbero accertare il possesso del livello minimo di competenze necessario. Molto spesso, però, i docenti devono contare sulla buona volontà piuttosto che su un’adeguata formazione. Essi finiscono per risultare impreparati all’insegnamento con l’ausilio delle nuove tecnologie ed inconsapevoli delle strategie che possono essere usate per gestire classi anche molto numerose in modo da trasformare la lezione frontale in un contesto di apprendimento migliore: quindi “è ormai tempo di cominciare uno studio più formale e sistematico del proprio ruolo educativo, in modo da poterlo esercitare più efficacemente anche tramite il *feedback* di studenti e colleghi per sviluppare una cultura di supporto all’insegnamento” (M. L. Giovannini: 10).

Esempi dell’attenzione alla formazione universitaria sono venuti da altri paesi già a partire dagli anni ‘60/’70. In Inghilterra il punto di svolta è stato il rapporto Dearing del 1997, con cui il Governo ha preso una serie di decisioni fondamentali per l’istruzione superiore. Non solo si suggerivano nuove forme di curriculum, ma si stabiliva che i *lecturers* dovevano avere una

formazione professionale, per cui le singole Università vennero chiamate ad adottare programmi di formazione in conformità con l'ILTHE (Institute for Learning and Teaching in Higher Education), che è poi confluito nel 2004 nell'HEA (Higher Education Academy) quale organismo centrale a sostegno dell'insegnamento e dell'apprendimento nell'istruzione superiore (www.heacademy.ac.uk). Sono poi stati creati diversi organismi a livello nazionale quali l'ILT (Institute for Learning and Teaching) nel 1999 e il DUET (Developing University English Teaching). La Open University ha inoltre diffuso molti materiali di ricerca sulle modalità di apprendimento a distanza e su come condurlo. Recentemente sono nate riviste e siti web dedicati all'argomento e molte Università hanno il loro centro per l'insegnamento e l'apprendimento (Centres for Teaching and Learning) che pubblica libri e newsletter. Diverse Università britanniche offrono corsi di specializzazione nel campo dell'insegnamento universitario che rilasciano la certificazione richiesta per accedere ai ruoli di docente e che consentono di entrare come membro all'HEA (Higher Education Academy). In questi corsi l'enfasi è posta su modalità centrate sulla cooperazione, l'uso delle nuove tecnologie e l'utilizzo di pratiche sistematiche di riflessione sul proprio insegnamento, anche in base al *feedback* ricevuto dagli studenti.

Negli Stati Uniti e in Gran Bretagna gli studenti PhD seguono inoltre corsi di "Introduction to Teaching and Learning in Higher Education", partecipano ad incontri e convegni sull'argomento e osservano i docenti direttamente nelle classi, dove possono avere esempi concreti di come la teoria viene applicata. In questo modo i "seniors" diventano modello per i giovani. Stimolare e migliorare l'interesse della Facoltà verso le tematiche dell'insegnamento/apprendimento aiuta a promuovere la "scholarship of teaching and learning", superando l'approccio basato sull'applicazione di intuizioni personali e buon senso. Sottolineando l'importanza della formazione didattica dei docenti universitari, Rosalind Scudder ha fondato "The Centre for Teaching and Research Excellence at Wichita State University", dove dirige un corso per dottorandi sull'insegnamento universitario. Nel suo

programma di insegnamento universitario la Scudder include argomenti quali: la preparazione del corso, il primo giorno d'insegnamento, il coinvolgimento degli studenti attraverso la discussione (limited Teacher Talking Time), le dinamiche di gruppo (molta attenzione deve essere data alla valorizzazione delle differenze etniche, di genere, di età, di religione, di orientamento sessuale), la valutazione, la costante riflessione critica sul proprio operato (R. Land: 131-146).

Il modo in cui vengono organizzati i corsi di formazione per i docenti già in servizio nelle università varia molto da paese a paese, ma in molte istituzioni europee c'è una sorta di "Educational Development Centre". Una delle questioni fondamentali riguarda l'obbligatorietà di tali corsi, non solo in alcuni paesi l'assunzione nei ruoli nell'Università è subordinata al possesso di una specifica qualifica didattica, ma anche la formazione continua dei docenti *midcareer*, quelli cioè che hanno ottenuto una posizione stabile ma sono ancora lontani dal pensionamento, rimane requisito fondamentale ai fini della progressione della carriera. Per quanto riguarda i modelli di insegnamento/apprendimento generalmente proposti dai corsi di formazione, emerge la tendenza a creare programmi che mirino ad ovviare a quel senso di isolamento in cui avviene l'attività didattica, favorendo lo scambio di esperienze e di riflessioni fra i colleghi attraverso gruppi di discussione e *workshops* oppure attraverso pratiche di *peermentoring* o *peercoaching* in cui due membri della Facoltà lavorano insieme per migliorare le proprie tecniche didattiche. In generale si utilizza un approccio di auto-rinnovamento che si fonda sulla discussione e l'incontro tra colleghi nonché sull'osservazione diretta dell'insegnamento altrui, che è il modo più immediato per riflettere sulle pratiche dall'interno. Per quanto riguarda l'impostazione delle lezioni, ormai acquisito dovrebbe essere l'approccio *problem-based* o *enquiry-based*, indicato ad essere usato sia in presenza che in contesti di formazione a distanza. Quanto ai contenuti, uno dei campi in merito al quale l'approfondimento è ritenuto più necessario è quello delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC), le quali vanno valorizzate anche come strumento per predisporre

ambienti di apprendimento on-line ed utilizzate per realizzare modelli di tipo collaborativo che facilitino la partecipazione alla costruzione comune del sapere da parte di studenti e docenti. Come sottolinea L. Kragh, “disciplines are deeply influenced by the rapid evolution of society and science, which call for continuous renewal and adjustments. Teaching should both embody and point out this new paradigm, in order to raise student’s awareness on the society changing needs” (L. Kragh: 113). Uno sviluppo nelle concezioni dell’insegnamento porta inevitabilmente ad un miglioramento delle pratiche didattiche e dell’apprendimento degli studenti: infatti è spesso emerso uno spostamento di attenzione nei confronti dell’apprendimento degli studenti dal parte del personale che ha seguito la formazione, e gli studenti hanno espresso giudizi più positivi nei loro confronti (R. Anderson: 57-67).

In Italia, la formazione professionale in entrata e in itinere non è mai stata una priorità per le istituzioni e i docenti devono essere scientificamente accurati ed efficienti dal punto di vista didattico, senza che venga loro richiesta o offerta una preparazione specifica. Anche da noi, come in altri paesi, i meriti didattici non sono considerati rilevanti ai fini della progressione della carriera e questo porta a considerare la didattica di secondario interesse. Sebbene il Bologna Process abbia sancito l’importanza di migliorare la qualità didattica degli atenei, vi è ancora una discrepanza con quello che avviene nella pratica quotidiana. Il Bologna Process ha avuto infatti il merito di suggerire la direzione da intraprendere, tuttavia è ora una responsabilità istituzionale, e non solo dei singoli atenei, quella di trasformare le procedure didattiche al fine di dare adeguate risposte alla realtà culturale ed economica del paese. Quella della formazione dei docenti universitari è una materia ancora in evoluzione perché i diversi studiosi si muovono senza riferimenti sicuri. In Italia manca una qualsiasi iniziativa che possa confrontarsi con quelle di USA, UK, Svezia, Norvegia, Olanda e Finlandia, “eppure le premesse ad impegnarsi c’erano tutte da momento che con l’autonomia didattica il corpo docente ha dovuto di colpo improvvisarsi quale costruttore di curricula. La concezione della lezione cattedratica come strumento quasi esclusivo dell’insegnamento, nonché

l'individualismo del docente, presenti ovunque nella tradizione accademica, erano in Italia particolarmente accentuati. In questa situazione, la preparazione dei professori al nuovo contesto e ai nuovi compiti avrebbe dovuto costituire un impegno prioritario dall'apparato ministeriale così come delle singole istituzioni universitarie. Non è stata neppure presa in considerazione" (M.L. Giovannini:172).

Apprendere ad insegnare e migliorarsi deve essere invece una parte importante della professionalità di ciascun docente: "developing as a teacher can be described as becoming wiser and less judgmental, more generous, less arrogant and yet more confident; being more honest with oneself and students and subject-matter; taking more risks; showing forth without showing off; being impatient with ignorance but not appalled with it. These attributes are partly matters of personal development, but they are not unrelated to learning teaching techniques, acquiring knowledge, and expanding one's professional range" (E. Showalter: 124). Per fare questo, è necessaria una forte motivazione personale ma anche un deciso sostegno istituzionale al fine di sviluppare e sostenere una cultura didattica efficace. Non bisogna infatti dimenticare che, come afferma W. J. MacKeachie, "teaching well is more fun than teaching poorly. Thus, some investment of time and attention to developing skill in teaching is likely to have substantial pay-off in self-satisfaction and effectiveness in your career" (W. McKeachie: 4).

Naturalmente, queste sono questioni molto ampie e piuttosto complesse, alle quali mi è sembrato opportuno fare riferimento ma che non verranno sviluppate all'interno della tesi. Il mio lavoro si propone essenzialmente di evidenziare alcune problematiche relative all'insegnamento universitario, con particolare riferimento alla didattica della letteratura straniera. E' diviso in due parti: la prima, di tipo teorico, comprende tre capitoli in cui vengono affrontate una serie di questioni relative all'articolazione dei contenuti, alla scelta dei metodi e all'utilizzo delle tecnologie informatiche nei corsi universitari di letteratura straniera; la seconda, pratico-applicativa, descrive la progettazione e la realizzazione di un Sito Web di

supporto al corso universitario di letteratura inglese, all'interno del quale è stato sperimentato l'utilizzo per scopi didattici di un Forum, moderato dalle docenti, in cui gli studenti hanno avuto occasione di discutere su argomenti inerenti al programma d'esame.

In assenza di una cospicua riflessione scientifica sulla didattica della letteratura straniera, nella parte teorica ho fatto spesso riferimento a studi critici inglesi ed americani, che quindi si riferiscono ad un contesto in cui la letteratura di riferimento è scritta in lingua materna. Pur essendo consapevole che il caso degli studenti italiani, i quali leggono le opere letterarie del panorama anglofono in lingua seconda, è piuttosto diverso, ho comunque cercato di mantenere quegli assunti che mi sono sembrati in ogni caso validi perché muovono da presupposti generali. Ho inoltre cercato, laddove possibile, di applicare il discorso allo specifico caso in cui lo studio letterario si configura essenzialmente come incontro con un universo linguistico e culturale diverso da quello di appartenenza e comporta dunque tutta una serie di difficoltà per lo studente che si avvicina ai testi scritti in lingua straniera.

Nelle pagine che seguono cercherò dunque di dare un contributo per sollevare una serie di interrogativi che, a mio avviso, necessitano di ricevere attenzione particolare da parte di tutta la comunità accademica. Più che fornire soluzioni, proverò ad individuare quelli che possono essere i punti-chiave, i nodi centrali del "pedagogic turn" negli studi di letteratura, accanto a questioni più generali riguardanti la didattica universitaria. Ma poiché, come è già stato evidenziato, la didattica è un settore della ricerca disciplinare che implica necessariamente l'applicazione pratica dei suoi contenuti nel contesto specifico della realtà quotidiana dell'insegnamento, ho anche realizzato una sperimentazione, al fine di coniugare la necessità di una maggiore centralità della lettura diretta e del coinvolgimento attivo dello studente con la spinta all'utilizzo delle nuove tecnologie, pur non rigettando completamente le pratiche tradizionali di insegnamento che mantengono comunque la loro validità. Anche tale sperimentazione si colloca dunque nella prospettiva di fornire un'occasione di riflessione, senza nessuna ambizione di approdare a conclusioni definitive.

PARTE I

COORDINATE TEORICHE

CAPITOLO I

INSEGNARE LA LETTERATURA ALL'UNIVERSITA':

ALCUNE QUESTIONI FONDAMENTALI

I.1 Che cos'è la letteratura?

Il mondo accademico si è spesso interrogato su cosa sia la letteratura e le opinioni sono state quanto mai variegata, dal momento che si tratta di una questione che non può essere risolta in via definitiva e che “mette necessariamente in evidenza i limiti della risposta” (C. Noland: 42). J. Aimone riconosce che è abitudine alquanto diffusa iniziare i corsi introduttivi con una prassi ben definita: “We ask the question What is literature?, we don't answer it, and then we go on teaching literature anyway” (J. Aimone: 102). Come suggeriscono Wellek e Warren, il termine “letteratura” potrebbe essere inteso come ogni cosa data alle stampe, ma esso risulta più pertinente se limitato alle forme artistiche. Sebbene l'uso del termine suggerisca qualcosa di scritto o stampato, la letteratura include da sempre anche forme orali e, più di recente, le applicazioni informatiche della cosiddetta “letteratura della rete”. La moderna idea occidentale di letteratura come scrittura creativa risale ai teorici romantici tedeschi della fine del 18° secolo e, soprattutto, a Mme de Staël, che nel 19° secolo pubblicò *Della letteratura considerata nei suoi rapporti con le istituzioni sociali*. Ma ciò che la baronessa francese classifica come letteratura non comprende molte forme oggi invece qualificate come letterarie, per cui tale categoria appare quanto mai sfuggente (J. Culler, 2000: 40).

Ad alcuni studiosi è sembrato che il modo più semplice per stabilire cosa sia la letteratura fosse distinguere il particolare uso che si fa della lingua nelle opere definite come “letterarie” e si sono quindi concentrati sulle problematiche relative all’esistenza o meno di una specificità del testo letterario. A questo proposito, si è spesso sottolineato come la letteratura presenti una prevalenza di valori connotativi riferiti a quella sorta di alone affettivo ed emotivo che accompagna la parola nella percezione del lettore, sospingendola al di là della pura denotazione. Il linguaggio letterario è dunque decisamente “connotativo” ed ha un forte lato espressivo perché “trasmette il tono e l’atteggiamento di chi parla o di chi scrive, e non si limita soltanto ad esprimere o a formare un discorso, ma tende anche ad esercitare una influenza sull’atteggiamento del lettore, aspira a persuaderlo e, alla fine, a mutarlo” (Wellek e Warren: 27). Per questo motivo, si è soliti attribuire una funzione di sottile suggestione al linguaggio letterario mettendone in risalto l’ “ambiguità” e l’ “opacità”, che mirano a stimolare i processi intuitivi e a suggerire sempre nuove associazioni. La sostanziale connotatività del linguaggio letterario fa emergere come una caratteristica essenziale della letteratura sia proprio la possibilità di rileggere all’infinito i testi, dal momento che ogni singolo lettore è chiamato ad una interpretazione che mantiene sempre un certo tasso di arbitrarietà.

Ma la semplice presenza della connotazione non basta a rendere giustizia della peculiarità letteraria di un testo, dal momento che procedimenti ritenuti fondamentali per la letteratura, come l’uso dell’allusività e delle figure retoriche, sono ugualmente centrali in altri tipi di discorso, ad esempio in quello pubblicitario o giuridico. Anche il linguaggio quotidiano attinge ampiamente ai valori connotativi dal momento che la metafora, da sempre considerata caratteristica della letteratura, e gli schemi fonologici della poesia si ritrovano abbondantemente anche in filastrocche e proverbi. Se proviamo ad elencare i procedimenti linguistici che ci sembrano più squisitamente letterari, ci rendiamo immediatamente conto che se ne possono trovare esempi anche al di fuori della letteratura ma questo non conferisce “qualità” o “valore” letterario al linguaggio (Chines e Varotti: 20).

La scoperta della letterarietà dei fenomeni non letterari, cioè l'importanza che procedimenti ritenuti fondamentali per la letteratura hanno in altri tipi di discorso, ha sicuramente aumentato la difficoltà di dare un qualsiasi tipo di definizione. Tuttavia, un concetto utile per comparare il linguaggio letterario ad altri generi può essere quello di “registro”, che si definisce in base all'uso della lingua. Un registro è uno schema fisso di lingua e grammatica che viene tradizionalmente associato ad un certo contesto. La letteratura, pur non essendo un registro in sé, ha la capacità di assimilare diversi registri e discorsi. Questa capacità del linguaggio letterario di assimilare altri registri per produrre un discorso composito e multidimensionale è ciò che M. Bachtin definisce “polifonia”. Egli propone una distinzione tra generi di discorso “primari” e “secondari” per cui, a suo avviso, la letteratura è un genere di discorso secondario e complesso che si verifica ad un livello di comunicazione culturale più elevato, in cui vengono assorbiti diversi generi semplici relativi allo scambio comune (M. Bachtin, 1981: 62).

Dal momento che non esistono usi della lingua più “letterari” di altri, a segnalare dunque la presenza del “letterario” sarebbe piuttosto una questione di grado e densità, la prevalenza di una serie di elementi che generalmente si identificano come “letterari” rispetto agli altri (Brumfit e Carter: 79). È dunque principalmente dal punto di vista “quantitativo” che il linguaggio letterario deve essere differenziato dagli altri perché utilizza le risorse a sua disposizione in modo più consapevole e sistematico. A questo proposito, Jakobson parla di “funzione poetica”. Quando l'atto comunicativo è centrato sul messaggio stesso, le parole che lo compongono acquistano la massima significazione, per cui il messaggio si pone all'attenzione del ricevente non solo per quello che dice, ma anche per il modo in cui il messaggio è veicolato. Se la “letterarietà” va dunque ricercata nelle complesse elaborazioni che il messaggio subisce, questo non la riduce assolutamente ad una mera ricerca del bello per mezzo delle parole, ma dimostra semplicemente la difficoltà di assegnarne le proprietà a qualcosa che sia intrinseco al testo. Ne è prova il fatto per cui, in alcuni casi, si finisce per

leggere come letterari testi che in origine non erano affatto pensati come tali, come è avvenuto nel corso dei secoli per la Bibbia (Chines e Varotti: 22).

La catalogazione di un testo come “letterario” non può dunque prescindere da ciò che ogni epoca considera come tale. Per questo motivo, la specificità di un testo letterario risiede nel suo riconoscimento, mutevole nel tempo, da parte della comunità dei lettori, i quali vi si accostano prestando una particolare attenzione alla forma del messaggio che non rivolgerebbero ad una qualsiasi altra modalità testuale. Secondo J. Culler, i lettori sono generalmente portati a considerare un testo come letterario se lo trovano in un contesto che lo identifica come tale. Quello che egli definisce “principio di cooperazione iperprotetto” fa riferimento non solo alla convenzione di base per cui i partecipanti all’atto comunicativo stanno cooperando fra loro, ma anche alla consapevolezza che le opere letterarie sono passate attraverso un processo di selezione che le ha riconosciute come tali (J. Culler, 2000: 18). Prima di lui, anche S. Fish aveva affermato che la letteratura è una categoria convenzionale, perché “what will, at any time, be recognized as literature is a function of communal decision as to what will count as literature” (S. Fish, 1980: 11). Dal momento che tutti i testi posseggono questa potenzialità, la letteratura deve essere considerata come una categoria aperta, non immediatamente riconducibile ad una serie di proprietà intrinseche, ma che piuttosto procede “from a collective decision as to what will count as literature, a decision that will be in force only so long as a community of readers or believers continues to abide it” (S. Fish, 1980: 11).

La letteratura è dunque fondamentalmente una forma di comunicazione che, però, può essere definita *sui generis* in quanto in essa emittente e destinatario non si trovano mai “faccia a faccia” nemmeno in senso figurato. Il testo rimane dunque in una sorta di potenzialità dopo l’emissione e prima della ricezione (C. Segre: 35). La comunicazione letteraria è inoltre convenzionale perché si fonda su regole con le quali gli scrittori si misurano, accettandole o sovvertendole, che sono riconosciute dalla comunità dei lettori. Già F. de Saussure definiva infatti *parole* quella lingua individuale che si configura come prodotto storicamente

determinato, e *langue* il sistema della lingua naturalmente soggetto ai mutamenti del tempo, che costituisce il materiale a cui attingere. Nel caso della comunicazione letteraria però, non sono solo in gioco le scelte linguistiche, ma anche quelle operate fra le altre opzioni possibili del sistema letterario e relative alle convenzioni narrative, ai temi e agli stereotipi, poiché vi sono connessioni strettissime tra la scelta dei mezzi linguistici e stilistici, del genere e dell'argomento. Generalmente, si ritiene che un capolavoro sia un'opera che mostra un alto grado di corrispondenza tra livello formale, semantico e tematico. Un'opera letteraria presenta una organizzazione complessa e stratificata con molteplici rapporti e significati e invita dunque i lettori a considerare la relazione tra forma e contenuto.

Nella prima metà del 20° secolo Jean Paul Sartre, pur riconoscendo che “non si è scrittori solo perché si è scelto di dire qualcosa ma anche perché si è scelto di dirlo in un certo modo”, prospetta l'idea secondo la quale sono i temi a proporre lo stile per cui, almeno nei migliori scrittori, la scelta del secondo non precede mai quella dei primi perché è ciò che si intende dire a guidare la riflessione sulla forma (J. P. Sartre: 24). Rigettando le teorie dell' “arte per l'arte” e dell' “arte pura”, egli propone sostanzialmente la sua idea di scrittore “engagé”, per il quale la parola è azione finalizzata al cambiamento sociale, legata al suo credo esistenzialista e marxista, ma nel fare questo sottolinea soprattutto la fondamentale rilevanza che la letteratura ha per la vita degli esseri umani. Sartre rifiuta con decisione un certo tipo di critica, e dunque un certo tipo di lettura, che produce quelli che definisce “custodi di cimiteri” (J. P. Sartre: 26), i quali, non sapendo apprezzare il fondamentale nesso che sussiste tra la letteratura e le passioni umane, si interessano esclusivamente “dei problemi archiviati, delle dispute concluse, delle storie di cui si conosce già la fine”, non sapendo cogliere “dietro quelle piccole ostinazioni personali, tutta la fatica che gli uomini fanno per vivere” (J. P. Sartre: 28).

Questo nesso fondamentale tra la letteratura e la vita viene messo in evidenza molto più tardi anche da C. Segre. Secondo il noto studioso italiano infatti la letteratura, in particolar modo quella narrativa, istituisce “simulacri di realtà” perché, “anche se i fatti che espone non

sussistono, essi sono isomorfi a fatti accaduti o possibili; nello stesso modo che evoca personaggi, se anche non storici, somiglianti alle persone che si muovono sul palcoscenico della vita” (C. Segre: 215). La letteratura può stimolare importanti riflessioni sulla natura umana e il romanzo in particolare, come afferma E. M. Forster nel suo famoso saggio del 1927, *Aspects of the Novel*, sembra offrire la possibilità di venire in contatto con la vita intima dei personaggi e supplire alla nostra limitata conoscenza dell’interiorità delle persone che ci circondano (E. M. Forster: 51). L’universalità della letteratura si riferisce proprio alla capacità di rappresentare e riflettere la condizione umana, per cui essa è generalmente vista come qualcosa che può renderci migliori favorendo un atteggiamento disinteressato, insegnando la sensibilità e diffondendo il senso di solidarietà attraverso l’identificazione con uomini e donne di condizioni diverse dalla propria.

La letteratura elabora dunque modelli della vita umana che hanno un fondamentale valore conoscitivo. Essa può “descrivere la vita umana, può interpretarla con volute deformazioni ed esagerazioni, può offrirne un’alternativa fantastica o proporre una riorganizzazione sostitutiva (utopia)” (C. Segre: 215). Il modello di volta in volta proposto “può rispingere verso la vita o fornire chiavi critiche, può favorire un’illusione o colorare una speranza” (C. Segre: 220). Se Platone ed Aristotele affermano che la letteratura imita la realtà, per cui i diversi gradi di verosomiglianza possono servire ad una classificazione dei tipi letterari, Borges arriva ad estremizzare questa polarità vita/letteratura sino ad affermare che è la vita stessa ad essere “un epifenomeno della letteratura, la realtà un’ombra della finzione, sancendo un’onnipotenza della letteratura che però è realizzabile soltanto nelle sfere della fantasia” (C. Segre: 227).

Il particolare rapporto che la letteratura ha con la vita degli esseri umani è evidente anche dalla misura in cui taluni personaggi sono eletti a modello di vita, “per cui capita di parlare di un appetito gargantuesco, un comportamento donchisciottesco, la gelosia di un Otello, un dubbio amletico” (U. Eco, 2002: 9). Questo vale anche per le situazioni e gli oggetti, perché “le donne che vanno e vengono parlando di Michelangelo, le chiare, fresche, dolci, acque, le buone cose

di pessimo gusto diventano metafore ossessive di ciò che siamo e non siamo, di ciò che vogliamo e non vogliamo” (U. Eco, 2002: 9). Alcuni personaggi letterari, come Ulisse, Madame Bovary e Re Artù, sono talmente famosi da vivere al di fuori del contesto in cui sono stati creati attraverso rivisitazioni più o meno fedeli ed adattamenti in modalità diverse, e diventano oggetto di investimenti passionali anche da parte di chi non ha mai letto il testo originale. In molti casi si tratta di fantasie non strettamente private che diventano una vera e propria realtà culturale, come nel caso del Werther di Goethe. La lettura di determinate opere comporta anche l'accettazione che le cose siano andate irrimediabilmente in un certo modo, “che Ettore non può vincere, Anna Karenina è finita sotto un treno, che la balena Moby Dick va dove vuole” (U. Eco, 2002: 10). Per questo motivo, se la letteratura ipertestuale, con l'enfasi posta sul ruolo del lettore che contribuisce attivamente all'evoluzione del “plot” narrativo, educa alla libertà e alla creatività, i racconti tradizionali che, secondo una fondamentale differenza evidenziata da R. Barthes, risultano “leggibili” ma non “scrivibili”, hanno l'importante funzione di portarci ad accettare la nostra fondamentale impossibilità di cambiare il fato e il destino (R. Barthes, 1973: 30).

Secondo una tradizione che origina da Aristotele ed Orazio, la letteratura deve istruire e dilettere perché ha a che fare con quegli aspetti dell'esistenza umana che non riguardano né la scienza e né la filosofia. Se “la verità nella letteratura è la stessa verità che è fuori dalla letteratura, cioè conoscenza sistematica e oggettivamente verificabile” (Wellek e Warren: 41), esiste pur sempre una dimensione di “intuizione artistica” in virtù della quale l'artista “ci ricorda ciò che abbiamo cessato di percepire o ci fa vedere ciò che non abbiamo mai visto benchè fosse sempre davanti a noi” (Wellek e Warren: 41). Ogni opera propone dunque una concezione della vita che riflette la personale visione dell'autore, il cui il fine ultimo è sempre quello di presentare una determinata concezione o teoria. Inoltre, la funzione della letteratura è anche catartica perché deve sollevarci dalla pressione delle emozioni dal momento che

esprimerle equivale a liberarsene ma, naturalmente, la letteratura non solo aiuta ad affrancarsi dalle emozioni quanto le stimola in modo decisivo.

U. Eco definisce la letteratura come quel complesso di testi che vengono prodotti non per fini pratici e che si leggono per diletto, elevazione spirituale o allargamento delle conoscenze. A suo avviso, essa riveste una serie di funzioni fondamentali per la vita individuale e collettiva. Contribuendo a creare la lingua, la letteratura crea identità e comunità: “pensiamo a che cosa sarebbe stata la civiltà greca senza Omero, l'identità tedesca senza la traduzione della Bibbia fatta da Lutero, la lingua russa senza Puškin, la civiltà indiana senza i suoi poemi di fondazione” (U. Eco, 2002: 10). La letteratura tiene in esercizio anche la lingua individuale ma, soprattutto, attraverso i libri vengono trasmessi una serie di valori che hanno un ruolo fondamentale nella formazione dell'uomo e del cittadino.

Per questo motivo, i critici letterari hanno accolto con favore la nozione di “performativo” come qualcosa che aiuta a caratterizzare il linguaggio letterario. Riprendendo le riflessioni del filosofo britannico J. L. Austin, è sembrato a molti che il linguaggio letterario non solo “dica” ma “faccia”, perché crea lo stato di cose a cui si riferisce. Le opere letterarie fanno esistere i personaggi e le loro azioni, ma anche idee e concetti. La concezione di amore romantico, ad esempio, è in larga parte una creazione letteraria, ed infatti è ben nota la massima di La Rochefoucaud che sottolinea come nessuno avrebbe mai pensato di essere innamorato, se non ne avesse letto nei libri. La natura performativa dell'evento letterario è duplice perché, se da un lato porta a compimento l'atto specifico della creazione dell'opera, dall'altro diventa esso stesso un evento capace di produrre alterazioni profonde nelle norme e nelle forme. Quello che la letteratura concretamente “fa” è non solo creare situazioni, ambienti e personaggi ma anche, e soprattutto, presentare idee e visioni del mondo che posso tanto confermate le concezioni vigenti quanto contribuire a metterle in discussione e crearne di nuove (J. Culler, 2000: 122).

I.2 Perché insegnare le letterature straniere?

Chiedersi cosa sia la letteratura implica però, inevitabilmente, un altro tipo di domanda: “it’s hard to answer the question ‘What is literature?’ when it doesn’t have a *for* at the end of it. What is the teaching of literature *for*, under what circumstances?” (W. Lubiano: 102). Anche E. Showalter si chiede “Do we have to define literature before teaching it?” (E. Showalter: 21) e la risposta è, naturalmente, che non è affatto necessario. Innanzitutto, la letteratura non è “a stable, well-defined entity, as entomology is the study of insects” (E. Showalter: 21) e poi “literature, in the sense of a set of works of assured and unalterable value, distinguished by certain shared, inherent properties, does not exist” (E. Showalter: 21).

Se non è possibile dare una definizione di letteratura, è almeno possibile essere concordi su quelli che sono gli obiettivi dello studio letterario. In passato si riteneva che insegnare la letteratura fosse un modo per creare persone migliori e migliori cittadini. Per questo motivo, M. Nussbaum afferma che l’obiettivo principale dell’insegnamento umanistico e artistico sia quello di stimolare la capacità di pensare criticamente, che sola garantisce pluralità e democrazia. Solo il cittadino abituato a porsi domande, a mettere in discussione l’ovvio, ad elaborare strategie alternative, non accetta passivamente il sistema ma contribuisce attivamente alla vita democratica del suo paese (M.C. Nussbaum: 26).³ La letteratura favorisce inoltre quello che la Nussbaum definisce “immaginazione narrativa” e che costituisce una delle competenze fondamentali del cittadino, ovvero “la capacità di pensarsi nei panni di un’altra persona, di essere un lettore intelligente della sua storia, di comprenderne le emozioni, le aspettative e i desideri. La ricerca di tale empatia è parte essenziale delle migliori concezioni di educazione alla democrazia, sia nei paesi occidentali che in quelli orientali” (M.C. Nussbaum: 111).

³ Come sottolinea R. Hoggart, l’istruzione critica è però importante ma non sufficiente, perché bisogna sviluppare anche la creatività, l’immaginazione, cosa che la letteratura fa in modo unico esplorando le parti più nascoste dell’anima. I classici infatti sopravvivono perché di generazione in generazione si continua a trovare in questi libri qualcosa di universale (R. Hoggart: 60-61).

Anche per E. Morin la missione propriamente spirituale dell'educazione è insegnare che la comprensione umana è condizione e garanzia di solidarietà intellettuale e morale. La comprensione intersoggettiva è profondamente diversa da quella intellettuale e oggettiva. I suoi ostacoli sono l'egocentrismo e l'etnocentrismo, che hanno come dato comune il fatto di situarsi al centro del mondo e di considerare come secondario e insignificante tutto ciò che è straniero e lontano. La letteratura, favorendo la proiezione e l'identificazione, ci consente di capire coloro che ci sarebbero lontani nella vita di tutti i giorni. Nell'era globale è infatti necessario tendere ad un pensiero policentrico capace di universalismo non astratto e nutrito dalle culture del mondo. Dal momento che la ricchezza dell'umanità risiede proprio nella sua diversità di lingue e culture, "l'educazione deve necessariamente comprendere un'etica della comprensione planetaria" (E. Morin: 100).

Da questo punto di vista è fondamentale sottolineare come, non solo lo studio delle letterature nazionali, ma soprattutto quello delle lingue e letterature straniere sia fondamentale, perché "vedere come un altro gruppo di esseri umani intelligenti concepisca il mondo in modo differente, come ogni traduzione sia un'interpretazione imperfetta, offre ad un giovane un'importante lezione di umiltà culturale" (M. C. Nussbaum: 100). La civiltà contemporanea, caratterizzata dall'interazione tra diverse etnie, ha bisogno di incoraggiare "una coscienza interculturale per promuovere atteggiamenti di apertura, rispetto e attenzione verso gli altri" (G. Maiello: 275). All'interno di questo contesto, la conoscenza delle lingue straniere assume un ruolo centrale perché lingue diverse organizzano il mondo in modi diversi. Sia l'ipotesi Sapir - Whorf, per cui la lingua che parliamo determina quello che possiamo pensare, sia le teorie cognitive più recenti, sottolineano come studiare una lingua straniera metta in opera nel discente una regressione primaria in cui parte della costituzione dell'io si trova messa in gioco. Ma affinché la lingua straniera produca empatia e un comportamento complessivo orientato all'accoglienza, occorre cogliere il contenuto culturale dell'interazione comunicativa attraverso il sapere letterario (R. Stajano: 340). La letteratura straniera concorre dunque a modificare le

idee stereotipate e cristallizzate. Attraverso il contatto con le altre realtà, infatti, si impara quanto sia relativa la propria e ci si abitua a vedere le cose da diverse angolazioni. Oltre a favorire lo sviluppo di una società più aperta e tollerante, essa rende critici verso la pervasiva influenza dei media, tenendo in esercizio i meccanismi psicologici di una corretta “ecologia della mente” ed evitando i rischi “dell’invischiamento e del plagio” (R. Ceserani: 398).

Negli ultimi trent’anni abbiamo però assistito ad una crisi mondiale dell’istruzione perché i diversi paesi hanno progressivamente ridotto l’importanza e la centralità degli studi umanistici nella formazione. L’istruzione è oggi concepita come “impresa produttiva” e le discipline letterarie hanno perso centralità, diventando meramente accessorie oppure professionalizzandosi. La crescente importanza data all’idea di sviluppo economico ha portato a prediligere le materie tecniche e scientifiche, che sono senz’altro importanti, ma che da sole non possono formare cittadini democratici consapevoli. Distratti dall’obiettivo del benessere, chiediamo sempre di più all’istruzione di preparare al mondo del lavoro, per cui “gli studi umanistici appaiono a molti privi di applicazione pratica” (C. Mucci: 23-24). Nella società contemporanea l’istruzione viene considerata utile principalmente alla ricerca di una occupazione ben remunerata e non funzionale alla crescita individuale e sociale, per cui la letteratura diventa sempre di più un oggetto misterioso per lo studente: “così accade all’insegnante di sentirsi chiedere da un alunno, e non dal più stupido, a che cosa serve la letteratura” (L. Mancinelli: 90). Oggi che la conoscenza è diventata funzionale all’ingresso nel mondo del lavoro è legittimo domandarsi cosa effettivamente “produce” chi si occupa di letteratura. I dipartimenti di ingegneria formano persone che costruiranno ponti, ma cosa fa materialmente un laureato delle facoltà umanistiche? Nulla di tangibile, dal momento che si misura con i valori umani e le forme d’arte senza le quali tuttavia la vita non avrebbe senso. A tal proposito, il famoso filosofo francese J. F. Lyotard sottolinea come “it has become an enviable rarity these days to obtain a salary in exchange for the kind of discourse that is commonly called philosophy. As the 20th century draws to a close, the statesmen and families

who run the French secondary school system seem to want to have nothing to do with it. For according to the spirit of the times, which is theirs, to do is to produce; that is, to reproduce with a surplus value. Those who teach philosophy are thus condemned to decimation or worse, while those who have studied it remain unemployed or give themselves up as hostages of their professions” (J. F. Lyotard: 72). Ma M. Klages fa giustamente notare che i dipartimenti di studi letterari producono effettivamente qualcosa: la conoscenza, in modo particolare la conoscenza delle opere letterarie e della storia, della critica e della teoria letteraria (M. Klages: 85). Purtroppo questo fenomeno che vede la progressiva svalutazione degli studi umanistici a favore di quelli tecnico-pratici si è mantenuto costante nel tempo, dal momento che l’istruzione sia scolastica che universitaria finisce inevitabilmente col riprodurre il sistema dominante.

Come sottolinea M. Ryan, i docenti radicali e i cosiddetti “business technocrats” hanno sostanzialmente la stessa visione dell’ Università, ma per ragioni diverse. Entrambi concordano che l’Università sia sostanzialmente al servizio del capitalismo “by providing it with trained manpower, technology, and new knowledge” (M. Ryan: 45). Ma mentre i primi condannano duramente questa situazione, i secondi fanno tutto quanto è in loro potere per favorirla. L’Università così concepita finisce però per incanalare le persone all’interno di ristrette funzioni economiche e non mira al pieno sviluppo delle facoltà umane. Tutto questo si riflette anche nella suddivisione disciplinare dell’accademia ma, com’è facile obiettare, “to study business instead of, say, language or politics is to assume implicitly that the latter have nothing to do with business, which is an independent, isolatable realm, as the singularity of the word suggests” (M. Ryan: 54). La suddivisione disciplinare dell’accademia non è una scelta innocua e apolitica come potrebbe sembrare e riflette la volontà di classificare il mondo esterno, il che, di fatto, è impossibile, dal momento che nella realtà tutte le discipline si sovrappongono e non esistono in modo differenziato. Seppur funzionale dal punto di vista pratico-organizzativo e dunque di fatto non completamente eliminabile, la didattica suddivisa

in discipline sviluppa nel discente una tendenza a pensare il mondo secondo settori che non hanno nulla in comune. Questa concezione viene poi rinforzata nel mondo del lavoro dove non esistono impieghi per coloro che posseggono una buona cultura di base ma non una specializzazione che prepari ad una professione specifica. L'insegnamento si sgancia in questo modo dalla realtà e la cultura finisce con il dare l'impressione di non avere nulla a che fare con il mondo. Promuovendo le lauree specialistiche più che i dottorati, ad esempio, si rafforza l'inerzia mentale e si contribuisce a creare nazioni popolate da persone addestrate tecnicamente ma incapaci di pensiero critico, abili a fare profitto ma prive di fantasia: "come disse Tagore, un suicidio dell'anima" (M.C. Nussbaum: 153).

La supremazia di una conoscenza frammentata nelle diverse discipline rende incapaci di individuare il legame fra le parti e la totalità perché informazioni e dati isolati sono insufficienti, se non vengono ricollegati al contesto, per stimolare l'intelligenza generale. L'iperspecializzazione impedisce di vedere il nesso globale tra le singole parti e il cittadino perde il diritto alla conoscenza. Egli può forse acquisire un sapere specializzato compiendo studi *ad hoc* ma è espropriato di una visione composita. Mentre la "cultura generale" sollecita a contestualizzare ogni informazione, la cultura scientifica e tecnica parcellizza e disgiunge i saperi e porta all' "atrofia della naturale disposizione mentale a contestualizzare" (E. Morin: 41). Contro l'iperspecializzazione si scaglia anche D. Lessing la quale afferma che in passato una persona veniva considerata colta se conosceva gli scrittori greci e latini, i maggiori classici europei e quelli del proprio paese e aveva letto la Bibbia. La società contemporanea è invece popolata da "educated barbarians", cioè da individui che hanno trascorso 20-25 anni ad istruirsi ma non hanno letto niente, non conoscono la storia e ignorano ogni cosa al di fuori della disciplina in cui si sono specializzati (D. Lessing: 48).

La letteratura, al contrario, non è una materia costituita da un sapere definito e non aspira all'esattezza o all'oggettività. E' inoltre per sua natura interdisciplinare perché finalizzata ad un processo di attività critica che porta a liberarsi dalle costrizioni culturali e individuali. La

letteratura, luogo della polisemia, ha necessariamente a che fare con l'interpretazione e con la creazione di un significato personale. Nessuna lettura dell'opera letteraria sarà mai esaustiva per cui gli studi critici, focalizzandosi ognuno su alcuni elementi in particolare del testo letterario, forniranno interpretazioni diverse della stessa opera, nessuna delle quali potrà mai essere considerata definitiva. Ma A. Locatelli fa giustamente notare come, qualunque approccio si decida di adottare, la letteratura finisca sempre per rivelare aspetti dell'esistenza che altrimenti passerebbero inosservati e stimoli una percezione di fatti ed eventi molto profonda che spesso porta a mettere in discussione quella socialmente condivisa. La grande letteratura sa efficacemente rappresentare diverse visioni del mondo e della vita e pertanto si configura come una costante ricerca di significato. Le grandi opere "differiscono da quelle meno artisticamente apprezzabili proprio perché non sono mai saturate neanche dalle interpretazioni più intelligenti e sofisticate" (A. Locatelli, 2002: 148). A tale proposito, L. Mancinelli sostiene che non è sufficiente dire che lo studio della letteratura abitua la mente all'analisi dei fatti dell'esistenza, perché esso acquista validità nella misura in cui dimostra che "tanto la produzione letteraria quanto le teorie sulla letteratura sono parte integrante e inscindibile di un processo storico che racchiude in sé tutte le forme del sapere" (L. Mancinelli: 48). Nel corso di una celebre intervista, alla domanda "Si può insegnare la letteratura?", R. Barthes risponde "Il ne faut enlever que cela" e spiega che essa è il luogo in cui si possono incontrare tutti i campi del sapere, per cui non è tanto importante diffondere un sapere sulla letteratura quanto presentarla come mediatrice del sapere (R. Barthes, 1971: 17). T. Todorov aggiunge che lo studio della letteratura è la migliore preparazione per tutte le professioni basate sui rapporti umani, proprio per questa sua capacità di essere il terreno privilegiato in cui diversi campi del sapere si incontrano ed in cui emergono costantemente diverse problematiche connesse alla vita umana: "quale aiuto più prezioso potrebbero trovare il futuro operatore sociale o che si occupa di psicoterapia, lo storico o il sociologo? Avere come maestri Shakespeare e Sofocle, Dostoevskij e Proust non sarebbe come approfittare di

un insegnamento eccezionale? E come non capire che un futuro medico, per esercitare la sua professione avrebbe più da imparare da questi stessi maestri che dai concorsi di matematica, che oggi determinano il suo avvenire?” (T. Todorov: 82).

I. 3 Studi letterari, studi culturali ed interpretazione testuale

Riconosciuta l'importanza dello studio letterario *tout court* e di quello delle letterature straniere in particolare, si pone il problema di come ci si debba occupare della letteratura straniera e, dunque, insegnarla. Prima di fare questo vorrei però accennare brevemente al fatto per cui alcuni studiosi, soprattutto linguisti, sostengono che sia possibile utilizzare la letteratura per l'apprendimento della lingua in una prospettiva in cui il testo letterario viene considerato, al pari di altri documenti autentici, utile allo sviluppo della competenza linguistica, con “l'inevitabile appiattimento di tutte le altre dimensioni” (R. Ceserani: 346). In questo modo, lo scopo principale è però quello di insegnare la lingua e non la letteratura, per cui le attività proposte agli studenti insistono soprattutto sulla “reading comprehension”, che viene solitamente accompagnata da una serie di esercizi di analisi grammaticale, finalizzati a trasferire le strutture linguistiche incontrate nel brano al repertorio dell'apprendente. Come giustamente sostiene G. Cook, i testi letterari sono però spesso materiale linguistico inadatto per gli studenti che non padroneggiano ancora adeguatamente la lingua (G. Cook: 152). A causa della sua complessità strutturale e del suo particolare uso del linguaggio, la letteratura può difficilmente contribuire ad insegnare la grammatica e forse anche il lessico. S. McKay fa notare che il modo più comune per aggirare il problema della difficoltà linguistica dei testi sono le cosiddette “abridged versions”, le quali però si risolvono in una serie di prodotti non omogenei e, soprattutto, mancano di quelle caratteristiche che rendono “grande” la letteratura. Questo insistere sul linguaggio ordinario non consente di cogliere la grande varietà dei significati possibili in una lingua, per cui è preferibile semmai scegliere testi brevi e semplici che risultino più accessibili ad un pubblico giovane, piuttosto che “spogliare completamente la letteratura da quegli attributi che la rendono tale” (S. McKay: 195).

Per questi motivi, lo studio della letteratura straniera finalizzato all'apprendimento della lingua non verrà discusso in questa sede, dove si prenderanno invece in considerazione i principali approcci secondo i quali si articola lo studio letterario al livello universitario. Si tratta dei metodi che gli studiosi americani Wellek e Warren definiscono rispettivamente “estrinseci” ed “intrinseci” e che hanno predominato in diversi momenti storici: il primo che considera la letteratura essenzialmente come prodotto culturale, e il secondo che si basa direttamente sul “close reading” dei testi (J. J. Zaro Vera: 163-175). A questi si è poi aggiunta una terza soluzione che si ispira alla Teoria della Ricezione e risulta particolarmente interessante proprio in virtù delle sue possibili applicazioni in campo didattico. Se i metodi intrinseci ed estrinseci sono rispettivamente centrati sul contesto e sul testo, quella che alcuni definiscono la “terza via” è invece basata sull'esperienza del lettore e facilita dunque il docente nel porre lo studente al centro del processo di insegnamento/apprendimento.

I.3.a I metodi estrinseci

I metodi estrinseci derivano dall'idea per cui l'interpretazione è da ricercarsi in fattori di carattere esterno all'opera che sono sostanzialmente di tipo storico, sociale, biografico e culturale. Da sempre i più diffusi e fiorenti nello studio della letteratura, essi si interessano prevalentemente alla collocazione storica delle singole opere. Un filone si concentra sullo studio della biografia e della psicologia dell'autore, un altro si interessa di ricondurre l'opera alle condizioni economiche, sociali e politiche del periodo, un altro ancora si ricollega in maniera più generale alla storia delle idee, della filosofia, della teologia, delle altre arti e all'atmosfera intellettuale o “spirito del tempo” (Wellek e Warren: 76). Questo approccio imita sostanzialmente i metodi delle scienze naturali perché si concentra sullo studio degli antecedenti e delle origini causali che giustificano una ricerca condotta prevalentemente secondo un criterio cronologico. Il metodo storico-genetico conduce alla pura raccolta dei dati o all'istituzione di leggi generali, partendo dal presupposto secondo il quale, se ogni lavoro letterario è da considerarsi unico, esso condivide pur sempre alcuni tratti con altre opere

rendendo possibile procedere a delle generalizzazioni. Come giustamente fanno notare Wellek e Warren, non c'è dubbio che “il metodo dell'interpretazione causale è stato molto sopravvalutato nello studio della letteratura, e che inoltre non può certo risolvere i problemi critici dell'analisi e della valutazione” (Wellek e Warren: 94).

La cosiddetta “storia letteraria”, infatti, prevede una serie di ricerche sulle età passate e questo tentativo di ricostruzione storica ha finito per attribuire una grande importanza all' “intenzione dell'autore”, portando a ritenere erroneamente che sia possibile verificarla e provare come sia stata condotta a compimento. Già nel 1948 Wellek e Warren facevano notare come: “l'idea che l'intenzione dell'autore sia il vero soggetto della storia letteraria sembra, in ogni modo, totalmente errata. Il significato di un'opera d'arte non si esaurisce nella sua intenzione e non equivale ad essa, ma, in quanto sistema di valori, presenta una vita indipendente” (Wellek e Warren: 54). Inoltre, nessuna storia letteraria è mai stata scritta senza qualche principio di selezione e valutazione, per cui gli storici della letteratura, che negano l'importanza della critica, sono anch'essi “dei critici inconsapevoli” (Wellek e Warren: 54). Quasi quarant'anni dopo C. Segre si scaglia ancora più violentemente contro l'idea di una storia letteraria denunciandone “l'impossibilità costituzionale”, dal momento che dalla sua prospettiva semiologica e strutturalista “il testo è una struttura semantica legata da rapporti di tipo connotativo per cui seguire l'evoluzione storica di uno qualunque di questi elementi significa scompagnarne la struttura” (C. Segre: 133). Inoltre, egli fa giustamente notare che la maggior parte delle storie della letteratura offre informazioni di tipo filosofico, politico, morale, teologico, ma lo storico della letteratura resta un semplice compilatore in questi campi, se non “un consapevole intruso” (C. Segre: 25). Lo studio di ogni dato relativo alla storia della civiltà tende infatti ad escludere uno studio propriamente letterario perché introduce criteri estranei alle opere, le quali vengono considerate valide in rapporto alle discipline confinanti.

Wellek e Warren si chiedono addirittura se sia possibile scrivere una storia letteraria, cioè “qualcosa che sia letterario e, insieme, sia storia” (Wellek e Warren: 343) e convengono che la

maggior parte delle storie della letteratura sono storie sociali o del pensiero o impressioni e giudizi su opere particolari disposte in un ordine più o meno cronologico. Se alcuni studi considerano la letteratura come documento per la comprensione della storia sociale o nazionale, altri si occupano di singoli autori nel tentativo di leggerli attraverso “influenze”, ma non si è mai delineato il tentativo di tracciare un percorso che consideri principalmente la letteratura in quanto arte. In ogni modo, l’evoluzione della letteratura non ha nulla a che vedere con la nozione di evoluzione biologica o con l’idea di una progressione lineare. Spesso le storie letterarie dividono le epoche a seconda dei mutamenti politici e sociali, tanto da dare l’impressione che la letteratura sia un fenomeno totalmente determinato dalla situazione politico-sociale di una nazione. Le suddivisioni sono date dai secoli o dai regni dei sovrani, ma la letteratura non deve essere catalogata come se fosse un riflesso della situazione politico-sociale perché “la periodizzazione della letteratura va stabilita con criteri puramente letterari” (Wellek e Warren: 360). R. Barthes sostiene che lo studio della storia letteraria, così come proposto dalle istituzioni, ha come oggetto autori, scuole, movimenti, generi e secoli che vengono combinati in opposizione l’uno all’altro, intervallati ogni tanto da qualche termine intermedio. Il paradigma archetipo della letteratura occidentale è quello Romanticismo/Classicismo, che si ripropone anche nella forma Romanticismo/Realismo/Simbolismo. La storia letteraria, inoltre, attribuisce ai secoli una esistenza individuale, ed infatti le nostre memorie scolastiche richiamano espressioni quali “il Seicento”, “l’Ottocento”, quasi si riferissero ad individui (R. Barthes, 1971: 72).

Come avvertivano già i formalisti russi agli inizi del 20° secolo, l’approccio storico-genetico ai fenomeni letterari non è che una delle fasi del loro studio e la spiegazione della genesi deve essere preceduta dall’analisi statica del fenomeno e dalla definizione delle sue proprietà (A. P. Skoftymov: 55). Solo dopo l’esame dello stile individuale di uno scrittore è possibile ricollegare le sue opere ai contesti linguistici e culturali della sua epoca e procedere ad aggregazioni in categorie strutturali (V.V. Vinogradov: 128). In ogni caso è bene sottolineare che, la

conoscenza dell'autore e della genesi dell'opera può guidare nella lettura dell'opera per cui non bisogna respingere in assoluto lo storicismo, ma riconoscere che, nonostante i suoi abusi, si tratta pur sempre di un metodo legittimo da non va rifiutare in toto. Tuttavia, lo scopo dello studio non deve essere la conoscenza della situazione culturale generale, perché allo studioso della letteratura le informazioni storiche devono servire per la letteratura e non viceversa mentre, come sosteneva Fontenelle, "lo storicismo puro non vede mai il proprio oggetto da vicino, le sue ricerche si limitano a girarci intorno" (Citato in A.P. Skoftymov: 67).

Nella didattica della letteratura ha a lungo predominato l'approccio biografico-storicistico che, nel suddividere la materia di studio in autori, scuole, movimenti e secoli, ha corrisposto, come afferma R. Barthes, al tentativo di dare un significato unico e definitivo a quanto proposto al discente (R. Barthes, 1971: 170-177). Nell'introduzione alla sua traduzione in inglese del celebre articolo di Roland Barthes dal titolo "Réflexions sur un manuel", S. Petrey fa notare come "for Barthes, teaching prefers history to literature because history, at least in the traditional sense of a narrative of objective facts, makes sense; literature unmakes it. The teacher and the manual strive to reduce literature – a space of signifiers in eruption – to a space for clustered signifieds that harmonize reassuringly with the historical context of their creation. Historical facts can be codified, classified, and categorized, whereas literary texts disrupt codes, undo categories, and make classification inane. The literary manual seeks to impose an imperialistic discipline that literature repudiates. Barthes and his colleagues largely succeeded in convincing the profession that literature was not assimilable to history" (S. Petrey: 70). La letteratura è infatti, per sua natura, polisemica, plurale e sollecita interpretazioni infinitamente variabili per cui non può assolutamente essere costretta in categorizzazioni rigide, anche se queste aiutano indubbiamente ad organizzare i contenuti dell'insegnamento. D'altra parte la stessa L. M. Rosenblatt, ancor prima di Barthes, aveva diffusamente evidenziato nella sua produzione critica che il prevalere del modello storicistico nell'insegnamento della letteratura trova giustificazione proprio nel suo rappresentare

“information arbitrarily demanded”. Lo studente impara la successione dei movimenti storici e memorizza la cronologia di autori ed opere per l’esame “but forgets it very quickly” (L. M. Rosenblatt: 237). Molto diverso è invece stimolare lo studente a discutere il ruolo che gli elementi storico-sociali hanno nella costruzione dell’opera. Le storie letterarie finiscono per essere prive di ciò che è propriamente letterario, essendo sempre storia di qualcos’altro (delle idee, degli avvenimenti, della società), ma questa è anche la fondamentale ragione del loro successo. Possiamo dunque concludere che si tratta di uno strumento didattico sostanzialmente debole perché favorisce procedure ripetitive anche se rassicuranti, dal momento che è senza dubbio molto più facile selezionare e disporre i fenomeni secondo una linea evolutiva continua e capace di trasmettere un senso di organicità, piuttosto che affrontare una frammentazione di “eventi e personaggi spesso oscuri” (L. De Federicis: 847). Come già Barthes, anche L. De Federicis sostiene che l’insegnamento non comprende la letteratura perché “l’obiettivo dell’insegnamento è la chiarezza, mentre la letteratura mostra che la chiarezza è un’illusione” (L. De Federicis: 841).

Bisogna inoltre sottolineare che il concetto di letteratura che coincide con la “storia letteraria” è strettamente legato all’idea di nazione e ad una concezione di istruzione di tipo elitario, ristretta ad una fascia sociale omogenea destinata a diventare la classe dirigente. Con questa impostazione, le opinioni risultano più facilmente controllabili e gli studenti vengono sostanzialmente introdotti ad una serie di classici presentati come “esemplari” sul piano linguistico, etico ed estetico. Questi principi sono stati messi in crisi dal tramonto della società per cui erano pensati, in cui la trasmissione della cultura e la celebrazione dei valori collettivi erano affidati quasi esclusivamente alla parola scritta. Oggi l’Università di massa raccoglie studenti di provenienza sociale diversa ed è chiamata a dare voce ad una serie di culture e sub-culture di minoranza. Si potrebbe obiettare che anche le impostazioni meno rigidamente cronologiche dei curricula, di tipo tematico o organizzate intorno allo sviluppo dei generi letterari, se da un lato soddisfano il desiderio di correttezza teorica, spesso finiscono per

disorientare quegli studenti, “who couldn’t keep their dates straight and wanted to know when the medioeval period ended and the Renaissance began” (C. Kahn: 12). In realtà, anche quando si cerca di introdurre un principio d’ordine che si fonda su criteri specificatamente letterari, come nel caso della teoria dei generi ad esempio, spesso si finisce per delinearne l’evoluzione nel tempo reintroducendo quindi un criterio di presentazione puramente cronologico. I generi infatti non restano fissi, sono una categoria descrittiva e non prescrittiva, per cui alla fine si ovvia al disagio di non poter proporre i contenuti agli studenti attraverso uno schema ben preciso con quello che è il più familiare criterio di organizzazione negli studi letterari.

La “storia della letteratura” tradizionalmente intesa è stata in parte sostituita nelle Università britanniche ed americane dal vasto proliferare degli studi culturali. Questa nuova tipologia di “approccio esterno” si è, di conseguenza, diffusa anche in Italia dove i programmi di Letteratura inglese ed americana si sono gradualmente emancipati dagli studi classici trattando non più solo gli “eminent dead” ma anche figure contemporanee (L. Buell: 76). Sebbene la salvaguardia del “politically correct” non sia sempre garanzia di pregio letterario (ma d’altra parte la stessa nozione di “supremazia” letteraria è stata ormai messa in discussione), gli studi culturali hanno inoltre contribuito a dar voce ad ogni tipo di minoranza e a smascherare meccanismi culturali di potere. Come fa notare M. M. Coppola, l’approccio femminista, ad esempio, ha portato a dare spazio a differenze razziali e di genere ed infatti qualche tempo addietro sarebbe stato impensabile studiare un’autrice come Toni Morrison: donna e in più nera (M. M. Coppola: 106). Il compito ultimo dell’Accademia è appunto quello di reinterpretare continuamente la conoscenza, non semplicemente trasmetterla. Per questo motivo, ogni docente è chiamato anche ad essere pronto a superare il proprio canone personale. A questo proposito A. Locatelli riferisce di una conversazione avuta con la scrittrice Angela Carter a cui aveva detto di non amare il *Paradise Lost* di Milton, per sentirsi rispondere:

“That’s why you should teach it” (A. Locatelli, 2002: 146).⁴ Sebbene gli studi culturali siano fondamentali per affinare le capacità critiche degli studenti, promuovere una consapevolezza genuinamente multiculturale e stimolare i raccordi interdisciplinari, molti studiosi sono preoccupati per questo “scivolamento” degli studi letterari in pratiche di lettura che non si concentrano più sugli effetti del linguaggio e dell’immaginazione: “I take a broad view of what literary studies entail, but the current shifting of literature departments in North American institutions to cultural studies makes me worry about the fate of the reading practices that the term *literature* invites, permits, or requires, the fate of readings that suspend the demand for immediate intelligibility, works at the boundaries of meaning, and yields to the effects of language and imagination (B. Martin: 7).

Gli studi culturali prediligono infatti quella che J. Culler definisce “interpretazione sintomatica” affrontando l’opera come sintomo di qualcos’altro (J. Culler, 2000: 67). Per molti critici letterari, se gli studi culturali tenderanno sempre di più a prevalere nello studio della letteratura, questa pratica di lettura che, come sottolinea Acutis, “si risolve intorno ad una serie di esercizi intorno ad un oggetto assente” (C. Acutis: 8), diventerà la norma. Anche S. Bigliuzzi condivide le preoccupazioni di J. Culler circa il rischio di una “fagocitazione” degli studi letterari da parte di quelli culturali che porterebbe al definitivo declino dei primi, dal momento che identificare lo studio della letteratura con quello della cultura costituisce una negazione dell’ambito specifico e dei metodi propri allo studio letterario (S. Bigliuzzi, 2001: 1). Nati dagli

⁴ “This line had puzzled me at the time, but I have thought a lot about it since, and its implications have been unfolding and multiplying for me for years. The first one was the obvious one: if feminist critics do not deal with the most patriarchal texts, these texts will remain in the hands of patriarchal critics and perpetuate patriarchal readings. But several other implications came out of Carter’s provocative invitation: first of all the idea that the line between what is thought and how it is thought may indeed be thin, or that it may even spell out an opposition: for example, teaching the politically correct in a totally dogmatic fashion, or reading texts that “naturalize” or “aestheticize” violence and victimization, while pretending to challenge it (Vietnam war novels and films are an easy example). Another implication of my conversation with Angela Carter is the idea that the mere choice of one specific text or another does not necessarily solve the problem of fair cultural presentation. In other words, I have discovered that teaching literature involves a number of challenges to one’s habits and beliefs, in order to understand why we wish to canonize or de-canonize certain authors, or why they are teachable or un-teachable at precise historical and cultural moments.” (A. Locatelli: 146).

studi letterari, gli studi culturali non escludono modalità di attenzione testuale ma, nel corso del tempo, si è assistito sempre di più ad una perdita di centralità del testo rispetto al materiale extratestuale. Già nel 1983 E. Said in *The World, The Text and The Critic*, aveva affermato che la “testualità” dovrebbe essere l’oggetto principale dello studio letterario ma che, per come viene praticata nell’accademia, la critica contemporanea ce ne offre spesso una nozione impoverita in cui il testo letterario è tagliato fuori dalla realtà proprio in virtù della sua letterarietà. Per Said la testualità è la porta d’accesso che rendere esplicite le connessioni tra il testo e il mondo (E. Said: 20). Questo appare dunque un nodo centrale nell’elaborazione dei curricoli, perché un qualsiasi approccio alla critica letteraria non può prescindere da una qualche preliminare forma di attenzione testuale da parte degli studenti.

Secondo Jouglin e Malpas invece, nel tentativo di evidenziare la contaminazione politica e culturale dell’arte, gli studi culturali non hanno messo in secondo piano l’impatto estetico delle opere ma lo spiegano in altri termini, con altri criteri. L’esperienza estetica dunque non può più essere ridotta al solo dato empirico, dal momento che consente la creazione di “mondi possibili” e sperimentazione critica. Nel contesto didattico la riconcettualizzazione dell’estetica si traduce in un tipo di approccio all’istruzione basato sull’apertura alla diversità e nell’articolazione di percorsi didattici che si rifiutano di essere costretti in categorie convenzionali stabilite a priori. Il ruolo dell’esperienza estetica nell’istruzione è quello di estendere le possibilità di pensare in modo diverso e di formare un’attitudine critica che rifiuti di essere imbrigliata in categorie predeterminate (J. J. Jouglin e Malpas: 1-19).

Alla luce di queste considerazioni è bene tener presente che, in linea di principio, gli studi culturali possono intensificare lo studio della letteratura come fenomeno intertestuale complesso. Ma affinché ciò possa significativamente accadere, è necessario che lo studente integri questa pratica con riflessioni che forniscano centralità al testo in modo da stimolare a coglierne tutta la specificità letteraria. Le opere letterarie aiutano ad accrescere la capacità di empatia in senso generale, indirizzandola sulle “zone d’ombra” culturali, cioè sui pregiudizi

legati alle differenze di etnia, genere, religione, orientamento sessuale, per cui, in una prospettiva di metodologie integrate, gli studi culturali arricchiscono ed integrano l'analisi letteraria in senso stretto ricollegando il testo alla "realtà" che esso rappresenta. Per questi motivi è possibile affermare che quella tra studi letterari e studi culturali in realtà è una finta polemica perché rivela semplicemente che siamo passati da una fase in cui i confini tra le due prospettive erano chiaramente delineati ad una fase in cui si assiste ad una erosione delle barriere. Come afferma B. Martin, il problema principale non sembra essere se gli studi letterari continueranno ad usare la teoria o se gli studi culturali porteranno ad eclissare le forme di attenzione testuale, quanto piuttosto se la società valuterà sempre la letteratura come qualcosa di positivo e importante (B. Martin: 8).

Gli studi culturali hanno inoltre avuto il grande merito di aprire alla teoria e all'interpretazione sofisticata del testo. Tuttavia, sia gli studi culturali che la teoria letteraria si sono attirati non poche critiche, che riguardano principalmente il fatto per cui essi sono rimasti sostanzialmente ancorati a modalità didattiche tradizionali e non hanno comportato, come naturale conseguenza dell'ampliamento di vedute, una revisione delle pratiche concrete di insegnamento. Secondo R. Scholes, speculazioni teoriche e didattica sono invece strettamente legate: "I see clearly, now, not only certain ways in which theory can help us solve curricular and pedagogical problems; I see also how teaching can help theory pose and elaborate these problems. I see that teaching and theory are always implicated in one another" (R. Scholes: 9). Per questo motivo, studi culturali e teoria letteraria non sussistono in un luogo asettico in cui non vengono mai in contatto con il mondo, non sono puro pensiero, ma devono necessariamente porsi il problema del ruolo che gli studi letterari e linguistici hanno nello sviluppo di individui chiamati a prendere un posto nella società. Ovviamente, la pratica didattica non è mai neutra e poggia sempre su qualche concezione teorica, così come ogni studio puramente teorico è legato alla sua applicazione pratica. I maggiori fruitori di studi culturali e teoria letteraria sono però i docenti, i quali sperano di migliorare la propria

competenza e non sempre colgono il loro potenziale didattico, utile a rivedere radicalmente tutta l'impostazione dei corsi universitari (R. Scholes: 17). Riferendosi alla nascita dei corsi di teoria letteraria agli inizi degli anni '80, E. Showalter sottolinea come, ancora oggi, l'impostazione più diffusa continui ad essere quella del "taxonomical survey", in cui si illustrano alla classe i contenuti semplificati delle varie scuole di pensiero correlate da interpretazioni "pronte per l'uso" di vari testi letterari. Si tratta di un modello consumistico in cui il docente "vende" qualcosa che gli studenti possono o meno "comprare". L'impostazione più proficua per lo studente, e che rende maggiormente giustizia ai contenuti, è quella della "problematizzazione" di una serie di argomenti come il canone, il genere, l'interpretazione. Ugualmente utile è presentare una serie di concetti-chiave quali quello di autore, lettore, ideologia, desiderio, in un genuino spirito *problem-posing* piuttosto che *problem-solving* (E. Showalter: 105).

I.3.b I metodi intrinseci

Nella prima metà del '900 si ebbe una vivace reazione ai metodi estrinseci, tesa a riconoscere che lo studio della letteratura doveva innanzitutto concretamente dedicarsi alla lettura delle opere d'arte. Vennero dunque rivisti i vecchi principi della retorica e fiorirono nuovi metodi basati sull'esame diretto delle opere. La diffusione in Francia del metodo dell' *explication du texte*, il cui maggiore esponente fu Gustave Lanson, il movimento dei formalisti russi, il New Criticism statunitense e la scuola inaugurata in Inghilterra da I. A. Richards concentrarono il loro interesse principalmente sullo studio diretto delle opere letterarie. In questo modo, venne meno il tradizionale confine tra forma e contenuto e la letteratura cominciò ad essere vista come un complesso sistema di segni finalizzato ad uno specifico scopo estetico. Questi metodi di studio vengono definiti "intrinseci" perché mirano a fornire centralità al testo al fine di cogliere quella specificità del fenomeno letterario che A. Serpieri, in un saggio del 2002,

definisce “energia della parola letteraria” (A. Serpieri: 15)⁵. Come suggerisce infatti il celebre critico italiano, l’insegnamento della letteratura deve soffermarsi sull’importanza della lettura e dell’interpretazione per lasciare sprigionare dal testo la sua “energia”, che si rivela solo ad un’analisi attenta. In campo specificatamente didattico, questi approcci hanno portato a proporre al discente le tecniche del *Close Reading* (lettura ravvicinata), una forma di studio letterario basata su una attenta analisi di ogni singolo elemento del testo, che tende ad escludere ogni informazione personale. Il *Close Reading* presuppone l’analisi stilistica e narratologica dei testi, dalla quale si passa ad interpretare i dati raccolti, a far emergere i temi e le caratteristiche principali dell’opera. Solitamente l’analisi culmina nella scrittura di un saggio in cui si cerca di costruire un discorso in base agli elementi evidenziati e che, dunque, non deve configurarsi come una mera elencazione di dati. Si tratta quindi di un processo mentale che porta dai dettagli a questioni più ampie, nel quale l’evidenza testuale è finalizzata alla elaborazione di un discorso complesso e coerente (P. Kain: 66). Le attività di *Close Reading* si articolano generalmente in tre fasi: *prereading-reading-discussion*. Nella prima fase, detta anche *presentation*, si cerca di preparare ed incuriosire alla lettura, per poi passare al *reading* vero e proprio, in cui il docente guida a riconoscere la coerenza artistica e strutturale dell’opera. Infine, sulla base delle attività svolte, si incoraggiano gli studenti a prendere parte alla discussione guidata attraverso domande opportunamente preparate (B. Keller: 56-66). Il *Close Reading* è un’attività molto importante nello studio letterario perché rende sensibili a cogliere tutte le sfumature e le connotazioni del linguaggio per come viene usato dagli scrittori più dotati. N. Boyles conferma che “a significant body of research links the close reading of

⁵ “In qualsiasi corso io abbia tenuto c’è sempre stato un momento in cui mi sono soffermato sul senso che ha per me leggere, interpretare e dunque far rivivere un testo ad occhi altrui; e non importa tanto quale testo, e se abbia più o meno consonanza con i miei gusti, perché ogni testo letterario è un mondo da esplorare per percepirne le pulsazioni profonde, la segreta energia che si sprigiona dalla lettura. Leggere significa entrare in contatto con la lingua di un autore, con il suo idioletto che rinnova la lingua, con le sue modalità immaginative che ampliano le capacità percettive e conoscitive di una comunità culturale. Leggere significa esplorare la superficie dei testi e quindi andare in profondità, perché quella superficie sembra liscia ed è invece, per così dire, costellata di crateri, nei quali è racchiusa un’energia testuale che sembra implosa e attende solo di sprigionarsi di nuovo facendo risaltare gli assi portanti di una immaginazione in atto” (A. Serpieri: 15).

complex texts to significant gains in reading proficiency and finds close reading to be a key component of college and career readiness” (N. Boyles: 1).

La pubblicazione nel 1975 del volume di H.G. Widdowson *Stylistics and the Teaching of Literature* rappresentò una vera e propria svolta nell'insegnamento della letteratura perché introdusse al potenziale uso nella didattica dell'analisi stilistica (H.G. Widdowson, 1975). Perfezionata da G. Leech e M. Short, l'analisi stilistica per scopi didattici parte dallo studio linguistico del fenomeno letterario e, analizzandone in particolare le devianze o scarti rispetto alla norma grammaticale che identificano usi particolari del linguaggio, aiuta a comprendere il modo in cui l'autore raggiunge determinati effetti. I dati raccolti guidano, poi, gli studenti nel tentativo di dare una interpretazione, che è il fine della critica letteraria (Leech e Short, 1981). Gli studenti analizzano sintassi, lessico, morfologia, fonologia, effetti grafici e sonori in modo da scoprire in che modo il linguaggio ottenga determinati effetti e le motivazioni dell'autore per tali scelte. Con questo metodo si insegnano strategie che possono essere utilizzate per analizzare altri testi invece di proporre valutazioni già fatte. L'analisi stilistica dunque prepara alla critica letteraria in modo efficace perché, quando in uno stadio avanzato verrà dato maggiore spazio alle capacità intuitive, lo studente sarà abituato a fornire evidenza testuale per le proprie interpretazioni e a non indulgere a quel tipo di impressionismo o di sovra-interpretazione di cui parla anche U. Eco. Secondo lo studioso italiano infatti “c'è una pericolosa eresia critica, tipica dei nostri giorni, per cui di un'opera letteraria si può fare quello che si vuole, leggendovi quanto i nostri più incontrollabili impulsi ci suggeriscono. Non è vero” (U. Eco, 2002: 11). E' bene infatti sottolineare che le opere letterarie ci invitano senz'altro alla libertà di interpretazione, perché ci propongono un discorso complesso e composito ma che, al tempo stesso, per poter procedere in questa attività di decodificazione, bisogna avere un profondo rispetto per quella che egli definisce “l'intenzione del testo” la quale, naturalmente, non si identifica con l'intenzione dell'autore. I testi letterari segnalano efficacemente quello che in essi non può essere messo in dubbio, e quello che invece non può essere preso in

considerazione per procedere a “libere” interpretazioni: “a chi ci dicesse che D’Artagnan era trascinato da una passione omosessuale verso Porthos, che l’Innominato è stato condotto al male da un irrefrenabile complesso d’Edipo, che la Monaca di Monza, come certi politici d’oggi potrebbero suggerire, era stata corrotta dal Comunismo, o che Panurge fa quello che fa in odio al nascente capitalismo, potremmo rispondere che nei testi a cui ci si riferisce non è possibile trovare alcuna affermazione, alcuna insinuazione che ci permetta di abbandonarci a queste derive interpretative. Il mondo della letteratura è un universo nel quale è possibile fare dei *tests* per stabilire se un lettore ha il senso della realtà o è preda delle sue allucinazioni” (U. Eco, 2002: 12). Contro le interpretazioni più incontrollate è bene dunque ristabilire una tensione fra intenzione del lettore e intenzione dell’opera e la stilistica può aiutare molto in questa direzione.

Oltre ad abituare lo studente ad avere quello che Eco definisce “il senso della realtà”, l’analisi stilistica, situandosi a metà strada tra letteratura e linguistica, è utile sia a chi proseguirà gli studi con il curriculum letterario, sia a chi sceglierà un curriculum linguistico. Si tratta dunque di una disciplina “ibrida” al servizio da un lato della linguistica e dall’altro della letteratura e che quindi risulta particolarmente utile per gli studenti (P. Simpson: 5). Nell’impiego didattico della stilistica solitamente si utilizza un approccio *bottom-up*, che si basa sulla selezione di estratti scelti perché esemplificativi delle caratteristiche generali dell’opera (J. E. Munat: 60). Nonostante le riserve di chi ritiene non sia possibile “esporre *ex ungue leonem* sollecitando a dare un giudizio sulla bellezza della bestia” (C. Acutis: 8), l’analisi di un passaggio ritenuto significativo piuttosto che la lettura dell’opera nella sua interezza presenta il fondamentale vantaggio di evitare agli studenti di letteratura straniera, che sono generalmente parlanti poco esperti della lingua prescelta soprattutto nei primi anni di corso, la difficoltà di leggere un’intera opera in lingua originale, al tempo stesso incuriosendoli e fornendo loro gli strumenti per farlo autonomamente in seguito. In questo modo, si aiutano gli studenti ad acquisire padronanza del testo e a raggiungere autonomia e piacere nella lettura (J. E. Munat, 2007: 185-

191). Com'è però facile intuire, è opportuno essere molto attenti nello scegliere l'estratto perché altrimenti si corre il rischio di proporre la lettura di una sezione che non è pienamente rappresentativa dell'opera presa in esame. G. Cook nota come nelle antologie uno dei brani che viene proposto più di frequente sia la parte conclusiva di "The Dead", racconto finale della raccolta *Dubliners* di J. Joyce. A suo avviso, si tratta della scelta più infelice che possa essere fatta a scopi didattici perché il paragrafo che inizia con "She was fast asleep" è completamente slegato dal punto di vista semantico dal resto del testo. Dal momento che presenta una "summa" di tutte le esperienze del protagonista durante la serata, il suo significato dipende dalla lettura dell'intero racconto e la sua decontestualizzazione genera delle false percezioni nello studente (G. Cook: 158). È dunque buona norma non selezionare estratti così pieni di allusioni perché si corre il rischio di sollecitare interpretazioni che possono sembrare valide per quel segmento specifico, ma non lo sono rispetto al testo originale. Per questo motivo, in linea generale, è meglio orientarsi verso la scelta di brani d'apertura piuttosto che conclusivi.

In aperta polemica con lo storicismo, Widdowson sostiene che lo scopo dello studio della letteratura straniera è quello di venire in contatto con modi diversi di vedere il mondo (nella fattispecie i paesi anglo-sassoni) e studiare l'uso del linguaggio nelle opere letterarie inglesi. A suo parere, quando i testi non sono analizzati dal punto di vista linguistico tendono a diventare la scusa per parlare d'altro: prendono il carattere di documentazione storica o sociologica. Da questo punto di vista si potrebbe aggiungere che nel momento in cui la letteratura viene studiata con l'intento di analizzare la cultura, può anche essere letta in traduzione e non necessariamente in lingua originale. Inoltre, l'approccio tradizionale propone una concezione della letteratura organizzata in sequenze cronologiche, per cui gli studenti acquisiscono una conoscenza dell'eredità culturale della società anglofona, non una percezione dei valori e delle credenze contemporanee. Partire dall'approccio testuale e stilistico è fondamentale soprattutto nello studio della letteratura straniera, al fine di migliorare le competenze linguistiche ed

affinare la conoscenza di come funziona il sistema della lingua. Se invece lo studio della lingua e della letteratura vengono concepiti come complementari, si deve anche necessariamente pensare ad una organizzazione del materiale che rispecchi il livello di competenza linguistica raggiunto, piuttosto che obbligare gli studenti a leggere classici incomprensibili. Il criterio di scelta e di gradazione del materiale diventa dunque pedagogico e non estetico o storico (H.G. Widdowson: 75).

Sebbene le preoccupazioni di Widdowson appaiano senz'altro condivisibili, alcuni studiosi si sono però mostrati contrari a questo utilizzo didattico della stilistica nella classe di letteratura da lui proposto. La stilistica è stata infatti spesso accusata di essere uno strumento meccanico ed impersonale che si usa per smantellare i testi letterari e ricercare gli elementi linguistici più significativi che influenzano la lettura e l'interpretazione. S. Fish, ad esempio, afferma con forza che la stilistica si risolve intorno ad una serie di tentativi volti ad imporre al testo un significato predeterminato. Questo procedimento identifica, a suo avviso, una serie di categorie *context-free* e costruisce in base ad esse un significato che è imposto a priori. Per questo motivo, seppur cercando di evitare l'impressionismo dell'interpretazione, tale disciplina finisce con l'eliminare completamente una qualsiasi risposta spontanea perché il lettore non estrapola il significato ma lo conferisce. Per sottolineare maggiormente la sua posizione egli afferma che l'analisi stilistica, così come quella psicoanalitica, è qualcosa che si fa avendo già in mente la struttura generale e cercando conferme nel testo, mentre il percorso dovrebbe essere inverso. Secondo Fish, l'obiettivo della stilistica è impossibile e indesiderabile, "for it will deny to man the most remarkable of his abilities, the ability to give the world meaning rather than to extract a meaning that is already there" (S. Fish, 1980: 86).

Dopo questi duri attacchi di Fish, diversi linguisti hanno cercato di sottolineare invece che la stilistica è un'attività in cui chi compie l'analisi conta quanto il metodo. Per P. Simpson, colui che affronta l'analisi seleziona i modelli linguistici in base alle proprie intuizioni e, poiché non esiste una interpretazione unica e corretta, lettori diversi daranno interpretazioni diverse dello

stesso brano. Allo stesso modo egli mette in discussione l'idea di molti critici che considerano la stilistica come un'appendice della critica letteraria che può servire solo a fornire, se mai ce ne fosse bisogno, evidenza pseudo-scientifica a quello che essi "intuitivamente" già conoscono. Se molti docenti ritengono di non aver bisogno della stilistica perché leggono testi letterari da 30-40 anni e sanno bene ciò che fanno, questo non può valere anche per gli studenti che non hanno certo la stessa esperienza. I modelli della stilistica offrono a questi ultimi un metalinguaggio accessibile e contribuiscono ad evitare imprecisioni e fraintendimenti. Uno dei suoi vantaggi è il valore euristico perché attraverso il principio del *learning by discovery* consente di capire in che modo gli scrittori operano con il linguaggio. Il suo potenziale critico è enorme in quanto essa tende sempre all'interpretazione ed ha un ruolo intersoggettivo dal momento che, confrontando interpretazioni diverse, si può arrivare a negoziarne una "consensuale" (P. Simpson: 41). Sebbene le preoccupazioni di Fish non appaiano del tutto infondate, il potenziale didattico della stilistica non deve essere sottovalutato. Nel momento in cui la conformazione del canone si è indirizzata verso principi più egalitari e multiculturali, la stilistica ha infatti cominciato anch'essa a non essere più vista come pratica di second'ordine da buona parte dei critici, sebbene le prassi tradizionali siano ancora largamente usate soprattutto in ambito universitario.

Questa tecnica va però integrata con elementi di narratologia derivanti dalle riflessioni strutturaliste degli anni 60'-70' perché, imparando a distinguere tra autore e io narrante, identificando i diversi tipi di narratore e personaggio, individuando la focalizzazione, l'ambientazione, la modalità della narrazione, gli studenti capiscono il funzionamento della letteratura acquisendo ciò che R. Barthes definisce *plaisir du texte* (R. Barthes, 1975). Si tratta di un piacere intellettuale che porta gli studenti ad appassionarsi a ciò di cui conoscono i meccanismi di funzionamento. Sappiamo infatti che mettere lo studente in condizione di capire quello che legge è fondamentale per far sì che egli apprezzi l'opera, "for it is a peculiar grace of literature that who understands it loves it. It becomes to him a permanent possession,

not a passing thrill” (M. S. Sampson: 79). Non esiste una differenza sostanziale tra capire ed apprezzare perché quello che piace è quello che si comprende e che diventa così bagaglio duraturo.

In questa prospettiva, assumono valore didattico anche i corsi di scrittura creativa, che non sono tanto finalizzati alla formazione di scrittori professionisti quanto piuttosto a creare lettori maggiormente consapevoli. Dopo essersi direttamente confrontati con i propri tentativi di scrittura, gli studenti acquisiscono una conoscenza molto più profonda e meno meccanica e nozionistica degli elementi costitutivi del testo letterario per cui sono in grado di apprezzare meglio lo stile degli scrittori più dotati. La scrittura creativa costituisce più un mezzo che un fine, una guida alla lettura perché, come affermano M. Marcucci e V. Tinacci, “bisogna scrivere per imparare a leggere ribaltando un antico e abusato *refrain*” (Marcucci - Tinacci: 68). A questo scopo concorrono i tentativi di proporre interventi di riscrittura e manipolazione testuale all’interno dei corsi di letteratura, in modo da favorire l’interiorizzazione dei significati e dell’esperienza. Riscrivere un testo utilizzando tecniche quali la parodia, l’imitazione o l’adattamento può risultare molto utile perché gli studenti familiarizzano col testo e ne approfondiscono i meccanismi di funzionamento. Opere “canoniche” o “classiche” possono essere riscritte in forma di collage, lettera, *soap-opera* o “attraverso” un altro testo. Ogni riscrittura deve essere però accompagnata da un commento che presenti riflessioni sul processo di scrittura, le difficoltà incontrate e le scelte operate, in modo da dare giusto risalto ai due tipi di discorso: critico e creativo, teorico e pratico, accademico e didattico. Esperimenti di questo tipo possono essere usati a diversi livelli di competenza, dalla scuola ai corsi di laurea e master, e in diversi tipi di insegnamento in cui l’enfasi può essere posta sia sulla lingua che sulla letteratura. In questo modo si coinvolgono veramente gli studenti, i quali si abituano a leggere, scrivere, rileggere e riscrivere. Con queste strategie è molto più facile introdurre concetti quali “morte dell’autore”, “rivalutazione del ruolo del lettore” e “intertestualità”. Gli studenti si trasformano in soggetti attivi e, grazie a queste esperienze, diventano più

consapevoli di come funziona la letteratura. C'è una vecchia massima che solitamente viene attribuita a Confucio che recita: “Dimmi e dimenticherò, mostrami e ricorderò, fammi fare e imparerò”. Questo è il fine dell'istruzione che altrimenti rimane “simply a training for the death-in-life buissness of mere existence” (R. Pope: 109).

Ma come giustamente afferma Angela Locatelli, le tecniche di *Close Reading* e di analisi stilistica e narratologica devono essere riconosciute come un importante primo passo negli studi letterari purché vengano poi seguite da una fase di contestualizzazione critica, storica e letteraria in modo da preparare efficacemente alla teoria: “Close reading still seems to be a widely recognized first step in literary studies. I share this view, provided that a perceptive close reading connects with theory and with a critical contextualization. Close reading and *explication du texte* remain useful hermeneutic strategies, but they are not ultimate; they seem destined to be always penultimate, in the sense that they can, if the interpreter is sufficiently intelligent and informed, take him/her quite far indeed in understanding (con)textual organization and purpose, but they never saturate the meaning of the text. In this sense I see them as an important first step” (A. Locatelli, 2003: 16). Anche M. Fusillo sottolinea che se il primo passo è il *close reading*, bisogna poi uscire dalla lettura immanentista e confrontare il testo con i macrotesti. L'opera letteraria deve essere contestualizzata, analizzata nei suoi molteplici strati e messa a confronto con altre (M. Fusillo: 187). Inserendo il testo in un atto di comunicazione, come già affermava Segre, si evidenziano i suoi legami con la cultura e si rivendica una prospettiva storica, per cui “più che condannare una lettura che consideri il testo in sé, mettendo tra parentesi il contesto, si deve constatare che essa è impossibile” (C. Segre: 132). La storia si rivela continuamente nel testo sotto due aspetti principali che sono il contenuto storico e la storicità dei codici. Leggere significa infatti attraversare tutta la densità di un testo analizzandolo a livello linguistico e tematico, antropologico, simbolico e psicologico, perché “il testo letterario esiste, a differenza di quanto affermano i neopragmatisti o i soggettivisti, e consiste in un fascio di potenzialità che il lettore deve cogliere

argomentando la sua interpretazione. La grandezza dei testi letterari è nella loro pluralità di livelli, nelle loro potenzialità quasi infinite. Inoltre, il decostruzionismo ci insegna ad indagare le lacune, i punti deboli del testo” (M. Fusillo: 185-191).

Possiamo dunque affermare che se l’approccio interno non si completa con quello esterno per arrivare alla comprensione delle opere, la letteratura non entra significativamente in relazione con il mondo e gli studenti non si appassionano alla disciplina. Ne consegue che le prospettive o gli approcci al testo sin qui delineati, lungi dall’essere in contrasto tra loro, devono essere considerati come tutti complementari. Non dovrebbe infatti esserci contraddizione fra le due fasi perché esse sono strettamente interconnesse. Il fatto che sono teoricamente distinte non vuol dire che siano separabili: “any theory about art that tends to break up the response to literature into distinct segments, whether under the headings ‘social’ versus ‘aesthetic’ or ‘form’ versus ‘content’ is misleading” (L. M. Rosenblatt: 43). Il problema principale è dunque che nella didattica della letteratura si è di volta in volta enfatizzato un solo tipo di approccio, senza avvertire la necessità di prendere il meglio da ognuno, perché “a philosophy of teaching based on a balanced recognition of the many complex elements that make up the literary experience can foster the development of more fruitful understanding and appreciation of literature” (L. M. Rosenblatt: 23). Come sottolinea anche l’importante critico decostruzionista P. de Man, che si è sempre impegnato a ridurre le distanze tra letteratura, filosofia e critica, la “scholarship of literature” comprende almeno due aree complementari: “historical and philological facts as the preparatory condition for understanding and methods for reading and interpretation” (P. de Man: 3-4). Per questo motivo la nozione di letteratura “as such”, così come la netta distinzione tra storia ed interpretazione, “can no longer be taken for granted” (P. de Man: 4). Di conseguenza, i metodi estrinseci ed intrinseci non possono essere usati separatamente nella classe di letteratura perché gli uni implicano necessariamente gli altri, e solo in questo modo lo studio letterario entra significativamente all’interno del dibattito infinito di cui è oggetto la condizione umana. Insegnare la letteratura si configura così come un’operazione di

conoscenza che si svolge principalmente sui testi usando una pluralità di metodi critici, ma che comporta l'abilità di uscire dal testo per confrontarlo con altri linguaggi e per contestualizzare, “rinunciando alla pretesa di essere esaurienti ma favorendo un'idea di sapere in cui contano soprattutto le interconnessioni” (L. De Federicis: 841).

I.3.c La “terza via”

Esiste poi la teoria della ricezione che Wellek e Warren definiscono “la terza soluzione”, secondo la quale la letteratura è essenzialmente l'esperienza del lettore. Si tratta di un approccio critico collegato alla cosiddetta “scuola di Costanza” che si sofferma ad analizzare il rapporto tra testo e lettura, che è il problema centrale dell'ermeneutica. Rifacendosi a Lotman, Ingarden e alla psicologia della Gestalt, W. Iser afferma che il testo comunica con il lettore in virtù della sua indeterminatezza e lo costringe ad interrogarsi. L'interpretazione è dunque qualcosa di mobile in cui si offrono sempre nuovi orizzonti e si incontrano continuamente degli iati che producono attese (W. Iser: 45). Sono proprio questi *blanks* che il lettore cerca di riempire prendendo in carico tutta l'ambiguità e la polisemia del testo, e questo far leva sui vuoti piuttosto che sui pieni costituisce il pregio di una teoria che abbandona ogni pretesa all'universale. Secondo alcuni critici, però, questa soluzione è insoddisfacente perché non potrà mai affrontare il problema della struttura e del valore dell'opera d'arte. Se è vero che la letteratura può essere conosciuta solo attraverso le esperienze individuali, essa non potrà mai identificarsi con esse e ciò conduce inevitabilmente ad interrogarsi sui limiti dell'individualità (C. Segre: 88). Tuttavia, nonostante le critiche che le sono state mosse, è opportuno sottolineare che la teoria della ricezione ha avuto delle interessanti applicazioni didattiche attraverso metodi in cui il discente viene stimolato a riempire gli spazi vuoti del testo, ad immaginare il “non detto” e ricostruirlo attraverso l'uso della scrittura creativa. In questo modo egli si immedesima nel ruolo dell'autore e diventa protagonista in un approccio al testo letterario che, come già sottolineato, lo spinge “oltre la lettura” (M. Bruner: 221).

Preoccupata sia per gli eccessi dell'arido storicismo e sia per i pericoli di un *close reading* che, sulla scia dei New Critics, ignora la diversità delle risposte, L. M. Rosenblatt elabora la sua "Transactional Theory" in modo da preservare il rispetto per il potere testuale e andare al di là dell'arida *explication du texte*. La sua "Reader-Response Theory" resiste agli eccessi di chi ritiene ogni lettura ugualmente valida perché stabilisce il valore fondamentale dell'evidenza testuale e delinea un percorso didattico attraverso il quale il discente viene chiamato prima a dare una risposta emotiva al testo, e successivamente a riflettere razionalmente sulle proprie emozioni in modo da accrescere le proprie capacità critiche. La Rosenblatt parte dal presupposto secondo il quale non sempre le idee accettate razionalmente producono effetti concreti nel comportamento delle persone. Per permettere che ciò avvenga è necessario il filtro affettivo, che stimola una interiorizzazione profonda. La letteratura, a differenza delle altre discipline, opera proprio in questa direzione perché porta in contatto con concrete esperienze di vita e non con idee vaghe. Il modello "transactional" rende giustizia a questa progressione prima emotiva e poi razionale perché, per far sì che lo studente si innamori della letteratura, bisogna sempre partire da una risposta personale, anche se grezza e inarticolata. Da questo punto di vista, l'abilità del docente risiede proprio nel saper utilizzare questa risposta individuale al fine di costruire un dialogo attraverso il quale guidare il discente verso una più alta consapevolezza. È necessario dunque che lo studente veda nella letteratura principalmente una fondamentale esperienza di vita, e poi una disciplina di studio. Ciò naturalmente non vuol dire che l'analisi testuale e la contestualizzazione non siano importanti, ma che avvengono solo dopo che il lavoro per stimolare una risposta estetica è compiuto. Questo punto sottolineato dalla Rosenblatt è particolarmente importante perché, in questo modo, si riduce la divaricazione fra l'approccio puramente "accademico" al testo letterario e la risposta personale dello studente, che quando legge per il proprio piacere si rivolge invece a generi di consumo apparentemente più "liberi" da costrizioni. Cosa altresì fondamentale è che, così facendo, si evita che lo studio finisca per risolversi in una mera consultazione di biografie, storie letterarie, saggi critici senza

nessun contatto con l'opera d'arte: "students read literary histories and biographies, criticism, introductions to editions, so-called study guides, and then, if there is time, they read the works" (L. M. Rosenblatt: 60).

E' dunque molto importante tenere ben presente che solo attraverso una risposta personale, anche se immatura, lo studente può accedere successivamente ad una piena consapevolezza letteraria perché, in caso contrario, non farà che ripetere docilmente un senso preconstituito. Sulla base degli elementi emozionali si può costruire una reazione spontanea al testo letterario che risulta essenziale anche nelle fasi più avanzate dello studio: "one can demonstrate familiarity with a wide range of literary works, be a judge of craftsmanship, and still remain, from the point of a rounded understanding of art, aesthetically immature. The history of criticism is peopled with writers who possess refined taste but who remain minor critics precisely because they are minor personalities, limited in their understanding of life. Knowledge of literary works is empty without an accompanying humanity" (L. M. Rosenblatt: 51). La letteratura non è dunque un mezzo per esporre fatti ma un veicolo per sviluppare il pensiero riflessivo ed elastico che porta ad assumere l'abitudine mentale di sottoporre a verifica le proprie reazioni, anche in base alle opinioni espresse dagli altri. La razionalità non esiste in opposizione alle emozioni "but rather represents the attainment of a working harmony among diverse desires" (L. M. Rosenblatt: 227). Il docente deve dunque sviluppare l'abilità di usare la risposta degli studenti per guidarli alla scoperta dell'informazione necessaria a contestualizzare. Di conseguenza, impostare in questo modo il rapporto aiuta anche il docente a sentirsi meno frustrato dalla scarsa partecipazione degli studenti, che lo porta a rivolgersi solo a quel ristretto numero di persone che sembrano seguirlo, "the rare students who seem to possess the divine spark" (L. M. Rosenblatt: 63).

Anche S. Fish parte della considerazione per cui il testo non è un'entità autosufficiente perché la sua struttura formale acquista valore solo se rapportata all'esperienza del lettore, il quale non deve semplicemente estrapolare il significato ma contribuisce a crearlo in una relazione

dinamica. A suo avviso, il testo non è il contenitore privilegiato del significato, nella cui produzione il lettore ha uguale parte. Egli rigetta l'approccio formalista e afferma che il testo non è un'entità indipendente dall'interpretazione. Le strategie interpretative non possono essere fissate a priori ma emergono e si modellano nella lettura del testo. Da queste premesse egli elabora un metodo didattico volto ad allenare gli studenti a distinguere quello che è puramente personale nella loro risposta dal controllo del testo, introducendo la nozione di "comunità interpretativa". Secondo Fish sono le comunità interpretative che producono il senso, non il testo né il lettore, e sono costituite da persone che condividono le stesse strategie interpretative non per leggere ma per scrivere testi (nell'accezione barthesiana). Tali strategie si posseggono a priori e modellano quello che si legge, dal momento che ogni individuo è membro di una comunità e questa appartenenza determina quello che egli può pensare. Membri della stessa comunità concorderanno perché condividono la stessa visione del mondo e, al contrario, membri di comunità diverse non concorderanno perché non vedranno ciò che appare chiaro e indiscutibile all'altra. Non vi sono dunque metodi "corretti" di leggere, ma solo modi che riflettono gli interessi di una determinata comunità (S. Fish, 1980: 23).

Da questo punto di vista, Fish sottolinea il ruolo importantissimo della teoria e della critica letteraria che individuano una serie di prospettive dalle quali la lettura può procedere senza mai stabilire la "verità". Ogni critico ha la precisa responsabilità di evidenziare il grado in cui le sue riflessioni partono "by a matrix of political, cultural and literary determinants" (S. Fish, 1980: 49). Purtroppo però, la critica letteraria si è spesso configurata come uno sforzo teso a dimostrare che la propria interpretazione si accorda meglio ai "fatti", oppure volto a persuadere circa la veridicità di una serie di principi interpretativi in base ai quali questi "fatti" devono, per forza di cose, apparire indiscutibili. Oppure ancora, ha cercato di identificare le carenze delle interpretazioni precedenti per proporre di nuove che le potessero superare. In realtà, "the announcement that one is returning to the text will be powerful so long as the assumption that criticism is secondary to the text and must not overwhelm it remains

unchanged” (S. Fish, 1980: 54). Respingendo la nozione di testo autosufficiente e oggettivo, egli delinea un interessante metodo didattico: “more than any other way of teaching I know, it breaks down the barriers between students and the knowledge they must acquire, first by identifying that knowledge with something that they themselves are already doing, and then by asking them to become self-conscious about what they do in the hope that they can learn to do it better” (S. Fish, 1980: 22). Grazie ai contributi di L. M. Rosenblatt e S. Fish, la teoria del *Reader Response* acquista dunque un valore didattico non trascurabile, e deve essere tenuta in debita considerazione nell’elaborazione dei curricula al pari dei metodi estrinseci ed intrinseci. Anche se la sua utilità appare limitata ad un livello introduttivo e di scoperta, è bene non sottovalutarne l’importante funzione motivazionale anche nelle fasi più elevate del percorso educativo. In ambito universitario, soprattutto nei primi anni, non si può dare per scontato che questo lavoro sia stato svolto efficacemente in precedenza, anche perché è ormai garantita la possibilità di accedere ad ogni tipo di corso anche agli studenti di provenienza non liceale.

In conclusione possiamo affermare che i metodi estrinseci, intrinseci e quelli collegati alla teoria della ricezione sono tutti ugualmente validi nella didattica della letteratura, purché usati in modo combinato e ognuno al momento opportuno. Appare dunque evidente che all’interno del percorso di studi non è pensabile un approccio univoco e poco incline alle commistioni metodologiche. Si prospetta dunque la necessità di integrare i vari approcci al fine di delineare una progressione aperta e cumulativa che vada al di là del semplice eclettismo individuale. Per L. M. Rosenblatt la letteratura non è infatti tanto un mezzo per veicolare informazioni, quanto per accedere ad una serie di esperienze che altrimenti ci sarebbero negate (L. M. Rosenblatt: 78). La letteratura amplia dunque la nostra conoscenza del mondo per cui, se il suo insegnamento viene visto come una opportunità per lo studente di sviluppare una competenza di lettura complessa, in cui la comprensione umana e l’apprezzamento della sofisticazione letteraria si sostengono e si nutrono a vicenda, non ci sarà il pericolo di

overemphasis su l'uno o l'altro aspetto, e lo studio sarà visto come il rafforzamento della capacità di "entrare" in un testo e interpretarlo.

I.3.d Il modello in tre fasi di Robert Scholes

Sottolineata l'importanza di utilizzare in aula più di un metodo, è necessario interrogarsi su quale sia il modo più efficace per organizzare i corsi e le lezioni secondo questa prospettiva. S. Bigliuzzi propone, ad esempio, di istituire un insegnamento di "Teorie letterarie e tecniche di analisi del testo" trasversale alle varie aree disciplinari (anglistica, germanistica, slavistica, iberistica), in modo da fornire gli strumenti idonei per capire meglio il lavoro svolto a lezione (S. Bigliuzzi, 2001:11). Si tratta di una soluzione effettivamente adottata in molti atenei italiani e stranieri a partire da tempi non recentissimi. Già nel 1975 M. Camboni, C. De Petris, M. Ferraris e L. Visconti relazionano su una delle prime esperienze di questo tipo presso la Facoltà di Magistero di Roma, in cui il contatto diretto con il testo aveva determinato il raggiungimento di obiettivi importanti, avvalorati dal desiderio manifestato dagli studenti di ulteriori approfondimenti e dal fatto che molti di essi avevano partecipato ai corsi per più anni, graduando appositamente il piano di studi (Camboni - De Petris - Ferraris - Visconti: 105-133). Anche all'estero vengono spesso proposti corsi di livello iniziale in cui si riflette su cos'è la letteratura e come si studia, prima di iniziare la lettura delle opere letterarie. C. Hopkins, il quale ha spesso organizzato corsi introduttivi denominati "Skills for English", afferma che essi sono molto utili per preparare efficacemente allo studio della teoria e sollecitarne l'applicazione pratica da parte degli studenti, invece di far direttamente leggere i testi secondo una determinata prospettiva. Lo studio della teoria e della critica letteraria può infatti motivare lo studente a patto che egli abbia solide basi di analisi testuale e *close reading* perché altrimenti, piuttosto che usare questi strumenti come base per le proprie riflessioni, finisce per adottare il punto di vista di un critico in particolare. Anche M. Klages ha tenuto per diversi anni all'Università del Colorado un corso di "Introduction to Literary Theory", che gli studenti seguono al primo o al secondo anno in modo da avvicinarsi a quei concetti che vengono

presentati nei corsi avanzati di letteratura, anche se molti di essi lo rimandano al terzo e ultimo anno perché apprendono dai colleghi che è molto difficile e riguarda più la filosofia che la letteratura (M. Klages: 9).

Nonostante questi corsi specifici siano piuttosto diffusi soprattutto nelle Università straniere, Robert Scholes ritiene che non sia produttivo isolare abilità precise in corsi appositamente dedicati, per quanto organizzati secondo una progressione che riflette il livello di preparazione raggiunto, ma che sia molto più utile modulare il corso in diverse fasi in modo che gli studenti possano confrontarsi con aspetti diversi dell'opera letteraria: "We have sometimes behaved as if certain skills, such as composition and even the close reading of poems, could be developed apart from knowledge. We are paying the price of that error now" (R. Scholes: 16). A suo avviso, la disciplina è organizzata in base ad una serie di dicotomie che operano al livello di costruzione mentale semi-conscia e che si manifestano nell'organizzazione del dipartimento, nella elaborazione dei curricula e nelle prove di verifica. Queste dicotomie sottendono una ideologia e una gerarchia che conducono a ritenere il primo termine come superiore all'altro e sono dunque da decostruire. La prima dicotomia è *Literature/Non Literature*, che porta ad escludere molte manifestazioni oggi rivalutate da una critica che ha separato con successo i termini "letterarietà" e "valore". La seconda dicotomia, *Consumption/Production*, riflette la più datata divaricazione *Reading/Writing* che può essere efficacemente aggirata considerando la lettura un'attività produttiva. Infine, la terza dicotomia è quella *Academy/Real World*, che deve essere superata evitando di chiudersi in una "torre d'avorio" separata dalla vita reale. Per Scholes tali opposizioni vanno considerate come dei problemi da risolvere più che come verità intoccabili, e questo deve determinare l'inizio di una nuova pratica volta a ridefinire gli studi letterari, a partire dal chiedersi cosa significhi insegnare la letteratura e perché "we say we 'teach literature' instead of saying we teach reading, interpretation or criticism" (R. Scholes: 12). Egli ritiene che sarebbe meglio considerare la conoscenza non come qualcosa che viene trasmessa dal testo allo studente, ma come qualcosa che si sviluppa nello studente

interrogando il testo. Il cambiamento essenziale risiede nel modo in cui i docenti sono chiamati a definire il proprio compito: “to put it directly and, perhaps, as brutally as possible, we must stop ‘teaching literature’ and start studying texts” (R. Scholes: 12).

Scholes propone dunque di partire sempre dagli studi testuali nell’insegnamento della letteratura, nell’ottica di insegnare tre abilità che sono strettamente interconnesse a partire dalle quali si riesce a realizzare la giusta commistione di produzione e ricezione di testi: *Reading*, *Interpretation* e *Criticism*. La lettura è l’attività primaria su cui tutte le altre si basano. A questo livello, il lettore decodifica il testo in base alle proprie esperienze, legge e coopera alla costruzione del significato riempiendo gli spazi vuoti, facendo anticipazioni, immaginando una possibile continuazione o trasposizione degli eventi. In questa prima fase è possibile inserire le indicazioni di L. M. Rosenblatt sulla preliminare risposta intuitivo-affettiva dello studente e sull’utilizzo della scrittura creativa al fine di aiutarlo ad entrare maggiormente “nel testo” e scoprirne i significati e i meccanismi di funzionamento. Queste attività inferenziali conducono al secondo passo, che è quello dell’interpretazione. La letteratura non rende immediatamente evidente il significato, e questo fornisce spazio all’interpretazione, il che vuol dire interrogarsi sul messaggio di un’opera letteraria e, dunque, spostarsi dal livello degli specifici elementi narrati ad un livello generale di tipi e valori sociali. In questa fase, il vantaggio del gruppo di discussione rispetto alla fruizione solitaria risiede nel poter correggere vicendevolmente gli errori di interpretazione. Interpretare significa tematizzare e dunque muoversi dal livello dei semplici fatti narrati ad un livello generale di tipi e valori sociali. Man mano che si analizzano i testi, le procedure diventano più chiare agli studenti e si cerca di mettere il testo in relazione con altri testi e pratiche culturali: “interpretation lies at the other side of reading. Its domain is the unsaid, the implied, perhaps, or even the repressed” (R. Scholes: 32). Per muoversi dal detto al non detto è utile la lezione dei formalisti e degli strutturalisti, per cui è necessario considerare gli elementi manifesti del testo alla luce di specifiche funzioni e chiedersi cosa “rappresentano” o “simboleggiano”. L’interpretazione comporta però anche connessioni

culturali che diramano dal testo e portano a riconoscerne l'unicità, per cui si configura come una esplorazione culturale che muove dal testo e si completa nella critica. La critica, infine, prevede la lettura dei temi o dei codici presenti in un'opera letteraria da una determinata prospettiva. La funzione del docente in questa fase è quella di aiutare gli studenti a capire quale prospettiva può meglio soddisfare i loro interessi e spingerli a superare il punto di vista meramente personale a favore di concezioni più generali. L'abilità di criticare un testo si apprende con il tempo e con la pratica, per cui non è possibile aspettarsi che gli studenti sappiano farlo subito in modo brillante. Secondo Paul Ricoeur, l'interpretazione ha due poli, uno negativo e uno positivo. Il primo è quello dell'ascolto e dell'obbedienza, il secondo è quello del sospetto e del rigore, che Scholes definisce "critica" (P. Ricoeur: 2002). Nel passaggio dall'interpretazione alla critica ci muoviamo da una dimensione individuale ad una dimensione collettiva. Le tre fasi sono strettamente legate l'una all'altra e producono attività testuali diverse ma complementari: "in reading we produce *text within text*; in interpreting we produce *text upon text*; and in criticizing we produce *text against text*" (R. Scholes: 24):

| Reading | Interpretation | Criticism |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • First Impressions • Creative Writing | <ul style="list-style-type: none"> • Close Reading • Message • Cultural Connexions | <ul style="list-style-type: none"> • Reading from a Determined Ideological Perspective |
| <i>Text Within Text</i> | <i>Text Upon Text</i> | <i>Text Against Text</i> |

Organizzare corsi di letteratura in base a questa progressione delineata da R. Scholes appare molto più fattibile dal punto di vista pratico rispetto al proporre percorsi diversi, ciascuno

dedicato ad un'abilità specifica. La sua soluzione si presenta molto convincente anche in un'ottica strettamente disciplinare in cui, per completezza e correttezza intellettuale, è necessario fornire agli studenti una visione ampia ed articolata dei vari tipi di approccio al testo letterario. Se I. A. Richards e i New Critics hanno sostenuto che bisogna concentrarsi sul testo senza consultare altro materiale e S. Fish ha evidenziato che non esiste un testo perché ogni interpretazione è una proiezione del lettore in quanto parte di un gruppo ideologico o "comunità interpretativa", Scholes stabilisce un efficace dialogo tra quello che egli definisce "the primary system in which the text is encoded and the secondary systems that can only be brought to bear by an interpreter who comprehends the primary system" (R. Scholes: 161), al tempo stesso aprendo ai necessari collegamenti con l'extratesto che ogni lettura inevitabilmente implica. La sua posizione fornisce centralità al testo letterario assumendolo in carico con tutte le sue potenzialità e offrendo un modello didattico all'interno del quale i diversi approcci all'insegnamento letterario sembrano efficacemente sintetizzarsi. Come egli stesso ammette: "And I would argue that in actual practice virtually all competent interpreters - and I most emphatically include Stanley Fish, Roland Barthes, and Jacques Derrida in this category - have attended to these primary matters, whether they admit it or not. Who cares about the text? We all do" (R. Scholes: 165).

Nel proporre all'interno di una progressione didattica i vari approcci allo studio letterario, R. Scholes sottolinea essenzialmente la necessità di spostare l'attenzione dal contenuto alle abilità che vanno sviluppate nello studente. La ricerca in campo didattico ha infatti sempre più rivolto il proprio interesse a cosa lo studente debba "saper fare" al termine del corso di studi, introducendo il concetto di "competenza" che si configura come una interessante summa di conoscenze ed abilità.

I.4 Lo sviluppo della “competenza letteraria” nello studente

Come osserva R. Ceserani, nel sistema di istruzione italiano gli allievi sono esposti alla letteratura sin dalla scuola primaria attraverso canzoni, filastrocche e poesie ma, via via che il livello progredisce, devono avvicinarsi sempre più ai modi di pensare tipici della disciplina (R. Ceserani: 394). Gli studenti universitari delle facoltà umanistiche, spesso di provenienza liceale, hanno già avuto un'esperienza positiva con i testi letterari e per questo hanno scelto tale percorso di studi. I giovani che si iscrivono alle facoltà umanistiche sono sicuramente molti di meno rispetto a quelli che spesso si trovano a studiare la letteratura nella scuola superiore loro malgrado. Pur presentandosi in ogni caso come piuttosto disomogenea, la fascia degli studenti universitari di letteratura “si fonda almeno su una presunzione di attitudini e sull'opzione comune ancorché indeterminata di una professionalità che negli anni successivi dovrebbe specializzarsi definitivamente” (L. De Federicis: 839). Se si esclude il livello della specializzazione più elevata applicata alla ricerca, gli studi letterari compaiono infatti come strumenti di una preparazione tecnica destinata a rifluire nella scuola attraverso il mestiere degli insegnanti o come componente di una formazione di base che farà da supporto a specializzazioni d'altra natura e alle più varie professioni. Si profilano dunque tra i destinatari diverse figure: “lo studioso specialista, l'operatore nel settore scolastico o in altri campi di comunicazione (editoria, giornalismo, audiovisivi, ecc.), infine vasti ceti mediamente acculturati” (L. De Federicis: 839). P. Balboni afferma che questi studenti devono essere considerati dei “professionisti della letteratura” e che quindi la loro formazione deve tener conto soprattutto della necessità di una preparazione completa sul piano storico e critico e non soltanto delle motivazioni personali come quando erano adolescenti, cosa che resta comunque fondamentale per rafforzare il loro interesse e coinvolgere coloro che non provengono da un percorso liceale (P. E. Balboni: 33).

Sebbene diversi studenti universitari che si trovano a sostenere esami di letteratura straniera in realtà abbiano scelto un curriculum diverso, ad esempio linguistico, quelli che invece seguono

un percorso specificatamente letterario dovrebbero possedere al termine del ciclo di studi la conoscenza della metodologia della disciplina e una solida padronanza di base del contesto storico, intellettuale e culturale delle aree prescelte (J. Simons: 164). Questi studenti in soli 5 anni devono leggere una selezione di testi canonici e non con relativo apparato critico proposto dal docente, perfezionare la lingua e le metodologie di *Close Reading* e accostarsi alla teoria della letteratura, imparare a relazionare il discorso letterario con altri media ed approfondire studi interdisciplinari per confrontarsi con i metodi più innovativi. Essi sono dunque messi in condizione di dover conoscere “everything before they have had the opportunity to learn anything well which robs them of the humilities and pleasures of being students” (B. Martin: 9). È dunque molto importante dotarsi di strategie didattiche che agevolino gli studenti in questo percorso e che, soprattutto, li portino ad acquisire gli strumenti necessari per relazionarsi alla letteratura in modo utile e significativo: “As teachers and mentors, we must take responsibility for alleviating the institutional pressures on students to master the material at the expense of being affected by it. In my view, graduate and undergraduate education easily becomes too focused on teaching students about literature, about interpretation, and about theory without developing pedagogical strategies that encourage students to do for themselves what we put on display - complex, deep, *imaginative* thinking. There is so little time for lingering or dwelling” (B. Martin: 10).

Anche per E. Showalter non è tanto importante ragionare nei termini di “materiale da coprire” o di “contenuto”, quanto nei termini di abilità specifiche da sviluppare: “overall, our objective in teaching literature is to train our students to think, read, analyze, and write like literary scholars, to approach literary problems as trained specialists in the field do, to learn a literary methodology, in short to ‘do’ literature as scientists ‘do’ science” (E. Showalter: 25). Il problema relativo al peso che la scelta dei contenuti disciplinari deve avere nell’elaborazione dei curricula è dunque molto dibattuto. Nel suo celebre saggio dal titolo “Teach the Conflicts” (1992), G. Graff sostiene appassionatamente che l’errore dell’insegnamento tradizionale risieda

proprio nel conferire eccessiva centralità alla scelta del “cosa” insegnare, e questo ha portato a pensare erroneamente che sia addirittura fondamentale stabilire un consenso generale su ciò che vada o non vada proposto in aula. L'accademia si concentra su questioni del tipo “to teach or not to teach the great books? High culture of popular culture? Classics or commercials? Western literature or westerns as literature? Open canons or closed American minds? *King Lear* or *King Kong*? Rimbaud or *Rambo*? Plato or Puzo? These are just a few of the conflicts that divide the educational world today. In recent writings, I have been proposing a solution to these conflicts that is both practical and democratic: *teach them*” (G. Graff, 1992: 57). Nell'Università moderna non è infatti possibile pensare ad una singola tradizione culturale condivisa da tutti. A differenza del passato, in cui la cultura era destinata ad una ristretta *élite* dagli interessi omogenei, oggi abbiamo una grande quantità di culture e subculture che chiedono di essere rappresentate. Graff mette dunque in discussione l'idea di H. Bloom secondo la quale un'educazione liberale debba semplicemente portare alla lettura dei testi, “letting them dictate what the questions are and the methods for approaching them – not forcing them into categories we make up” (G. Graff, 1992: 64). Secondo Graff questa soluzione è semplicistica perché, non solo non tiene conto di cosa “realmente” significhi leggere o di cosa si intenda per “great books”, ma anche perché non rende giustizia a quanto ogni libro sia potenzialmente aperto alle controversie. Egli sostiene che non bisogna risolvere i conflitti dunque, ma piuttosto drammatizzarli in corsi organizzati in *team* o secondo la tecnica del *teacher swapping* per cui, per alcune lezioni, i docenti si scambiano la classi. In questo modo, si concorre a diffondere una idea della conoscenza non come struttura ordinata, ma come un insieme di pratiche sociali. Se Graff contribuisce notevolmente a ridimensionare il ruolo che la scelta dei contenuti riveste nell'insegnamento, sostenendo che non è affatto necessario determinare in anticipo una visione condivisa di ciò che si dovrebbe insegnare, R. Scholes propone invece di reorientare completamente l'impostazione didattica della disciplina da

questioni meramente contenutistiche ad una nuova concezione di abilità e processi di lettura (R. Scholes: 65).

Come si accennava, il problema principale sembra piuttosto essere quello di riconoscere che lo studio della letteratura non serve ad incamerare informazioni ma ad acquisire specifiche competenze. Purtroppo, spesso si privilegia il *know that* rispetto al *know how* (come si fa a leggere, analizzare, interpretare, valutare un'opera d'arte). Per questo motivo, i curricoli dovrebbero essere organizzati in base alle specifiche abilità da sviluppare e contemplare modalità di gradazione del materiale da proporre ai discenti che tengano conto del livello di partenza.⁶

Anche Brumfit e Carter concordano che la letteratura è “a skill subject” e non “a content subject”: “so perhaps are all subjects, but literature suffers more than most from the fact that it is possible to teach with high effect, for one examination, by ignoring skills and concentrating on content” (Brumfit e Carter: 237). Per superare l'esame, gli studenti devono ripetere quanto ascoltato dal docente e questo favorisce una pratica didattica fondata sull'assimilazione passiva

⁶ R. Carter identifica alcune categorie di difficoltà nei testi canonici di letteratura inglese al fine di operare una adeguata gradazione del materiale da proporre agli studenti stranieri. Un primo criterio è quello linguistico perché opere come *Under Milk Wood* di D. Thomas possono risultare molto difficili a causa dei molteplici effetti fonologici e neologismi. Al livello sintattico, il grado di difficoltà è dato dalla lunghezza delle frasi e dalla presenza di molte subordinate. Nei testi modernisti ad esempio, l'assenza di coesione interna intende creare un senso di disorientamento per cui lo studente non avanzato ne otterrebbe solo un effetto di confusione che ostacola la comprensione delle motivazioni estetiche e tematiche. Inoltre, testi “semplici” nel linguaggio possono essere organizzati in modo non convenzionale come nel caso di Hemingway. Anche il linguaggio caratterizzato da evidenti segni di appartenenza storica, geografica e socio-culturale può risultare molto difficile per lo studente. Dal punto di vista del significato, è bene chiedersi se è vero che le opere contemporanee più vicine a noi per temi e contenuti siano davvero più “facili” per gli studenti. Un ulteriore criterio di selezione può essere quello della posizione dell'autore perché la misura in cui il narratore o l'autore media tra testo e lettore può essere cruciale nella risposta al materiale letterario. Maggiori difficoltà si avranno per quei testi che presentano molteplici punti di vista o che usano il “free indirect discourse” in cui non c'è mediazione tra personaggi e posizione autoriale. E' bene poi considerare anche se l'intertestualità contribuisca o meno a fornire un contesto per la lettura. Generalmente si preferisce far studiare prima le opere del realismo e riservare quelle più sperimentali ad un livello più avanzato. Brumfit e Carter sottolineano che, a differenza della glottodidattica, l'insegnamento della letteratura straniera ha raramente considerato la necessità di graduare il materiale e riflettuto su come farlo efficacemente, in parte perché i docenti a volte resistono all'idea che il loro lavoro possa essere schematizzato in un sistema rigido, e questo è anche uno dei motivi per cui le riflessioni sulla didattica della letteratura straniera sono meno chiare e numerose che in ogni altra disciplina (Brumfit e Carter: 23).

delle informazioni. A tal proposito C. Acutis sottolinea come “la vera violenza che alligna nelle nostre aule è la ripetizione da parte degli studenti delle opinioni espresse dai docenti e dai manuali su testi che non hanno mai avuto il piacere di leggere” (C. Acutis: 9). Quello che solitamente si insegna all’Università sono infatti valutazioni già fatte, piuttosto che strategie utilizzabili per analizzare altri testi. Per molti studenti l’esperienza letteraria spesso si risolve in un vuoto ripetere pappagallesco le parole pronunciate dal docente a lezione in modo da compiacerlo e prendere un voto alto all’esame. Essi sono talmente abituati ad accogliere tutto ciò che viene detto come verità precostituite che non prendono minimamente in considerazione l’idea di approfondire gli argomenti e ricercare diversi approcci critici. Il loro studio rimane limitato all’operazione puramente verbale di parafrasare quello che “altri” ritengono rilevante nell’opera. Dare agli studenti una serie di idee e concetti dogmatici è molto dannoso e produce insicurezza perché, quando si accettano passivamente le idee altrui, si diventa dipendenti e dunque facili prede di chi, antidemocraticamente, fornisce facili soluzioni a tutto. Impreparati a pensare in modo autonomo, essi rimangono in uno stato infantile in cui non si assumono la responsabilità di decidere, affidandosi ciecamente al *leader*: “the more unthinkingly and mechanically the human being follows the patterns set for him by his environment, the nearer he approaches the state of an automaton. If the individual understands the important molding influences in his own past and in the history of mankind, if he becomes aware of alternative social patterns or of alternative types of happiness, he will be better able to make choices, to dominate, and, if necessary, to remold his environment. Thus he will be in a position to exercise his will and to consciously influence his own future and the future of the society about him” (L. M. Rosenblatt: 150). Tramite la letteratura è dunque possibile assuefare al consenso ed abituare le menti a ripetere pareri altrui senza provarne vergogna. Dal momento che gli studenti di letteratura sono coloro che molto probabilmente insegneranno nelle aule scolastiche, essi finiranno per ripetere all’infinito il modello ed è quindi importante agire per modificare questo stato di cose. L’ approccio

didattico fondato sull'assimilazione passiva delle informazioni, sulla ripetizione di giudizi consacrati, sull'imitazione di modelli esemplari è definitivamente entrato in crisi in corrispondenza al tramonto della società élitaria per cui era stato pensato, legata ad una concezione conservatrice del sapere volta alla formazione delle classi dirigenti con la funzione di riprodurre il sistema. Oggi che la letteratura non rappresenta più la coscienza complessiva della società, perché assume carattere specialistico e settoriale di fronte alle varie forme di sapere contemporaneo, essa mantiene la sua fondamentale funzione di creare menti aperte e critiche (G. Armellini: 59).

Lo scopo principale dell'insegnamento letterario è dunque quello di mettere lo studente in condizione di capire quello che legge e dargli gli strumenti per leggere autonomamente in futuro. Come afferma B. Keller, nei corsi introduttivi, in particolare, l'obiettivo è quello di sviluppare una "competenza di lettura", piuttosto che introdurre ad un particolare autore o opera (B. Keller: 76). Lo studente deve essere guidato a capire che cosa in quel testo ha portato altri a considerarlo arte e non semplicemente osservare il docente che interagisce con l'opera. Questo è controproducente per l'enorme dislivello di padronanza linguistica e culturale che scoraggia il discente, il quale finisce per ripetere meccanicamente il contenuto delle lezioni senza sviluppare la capacità di pensare criticamente. F. Madden riconosce: "We come into a class and talk with students about a piece of literature that we've read fifty times and spent twenty years thinking about. We explicate the text in amazing ways and students say, 'Wow, I could never do that' But do we ever allow ourselves to be vulnerable? To come in and do first readings with them?" (F. Madden: 105). Anche per R. Scholes il docente non deve consegnare letture "preconfezionate" agli studenti, ma fornire gli strumenti per produrre le proprie: "for me the ultimate hell at the end of all our good New Critical intentions is textualized in the image of a brilliant instructor explicating a poem before a class of stupified students. And when I see this very icon being restored to the same position within the same ivied halls by certain disciples of Derrida I could weep with frustration. Our job is not to

intimidate students with our own superior textual production; it is to show them the codes upon which all textual power depends, and to encourage their own textual practice” (R. Scholes: 25). Per Scholes il primo passo per fare questo è gettare via le antologie che non forniscono una visione d’insieme e optare per testi brevi selezionandone diverse tipologie che offrono un buon contrasto di temi e stili: “I hate to say it, but I must observe that one of the reasons we teachers favor the big anthology is that it keeps our students dependent upon us, justifying our existence” (R. Scholes: 27). Purtroppo ciò che spesso accade nelle aule universitarie è che solo in apparenza lo studente apprende un determinato argomento, in realtà impara a riportare uno specifico tipo di discorso scientificamente controllato.

La cosa più urgente da attuare è dunque l’acquisizione della capacità critica ma questo può avvenire solo applicando in modo personale i codici utili alla decifrazione del testo. L’obiettivo dell’insegnamento è principalmente quello di sviluppare negli studenti una “competenza letteraria” intesa come una interessante combinazione di consapevolezza linguistica, socio-culturale, storica e semiotica per cui, quello che può essere insegnato, non sono i contenuti ma la capacità di riconoscere diverse forme, stili e convenzioni. La pratica di insegnamento deve essere così principalmente volta a creare nello studente una “competenza di lettore”, rendendolo consapevole della natura del testo letterario. Anche S. Fish riconosce che, se il critico rappresenta un *informed reader*, ovvero un lettore in possesso di competenza letteraria, lo studente è invece un *real reader*, che fa tutto ciò che è in suo potere per diventare informato (S. Fish, 1980: 49). Secondo J. Culler, la “competenza letteraria” si configura per lo studente come una “grammar of literature which would permit him to convert linguistic sequences into literary structures and meanings” (J. Culler, 1975: 114). Nel caso della letteratura straniera questa competenza deriva in gran parte dallo studio della letteratura in lingua materna, ma viene arricchita dalla cultura straniera e dal confronto tra le arti. In taluni casi si può verificare che gli studenti abbiano una competenza letteraria adeguata ma siano deficitari della competenza linguistica per esprimere i contenuti e questa discrepanza ha un

ruolo centrale nello studio della letteratura straniera, per cui deve essere tenuta in debita considerazione. Ma la “competenza letteraria” va molto al di là della semplice comprensione delle parole scritte sulla pagina, dunque è possibile affermare che il docente di letteratura non “insegna” niente di ben definito: “none of us teaches anything worthwhile directly to students; we simply create the conditions for successful learning” (Brumfit e Carter: 23). “Creare le condizioni” favorevoli all’apprendimento significa sostanzialmente rimuovere quegli ostacoli che possono scoraggiare il discente perché il linguaggio è troppo difficile per il suo livello, perché non conosce le convenzioni usate, oppure perché i riferimenti culturali gli risultano inaccessibili. Inoltre, per assimilare davvero i concetti, gli studenti devono metterli in pratica attraverso attività laboratoriali che li aiutino ad utilizzare le conoscenze per creare qualcosa di personale.

Ray Land fa presente che, se l’obiettivo dell’insegnamento universitario è quello di portare gli studenti ad abbracciare le pratiche e il modo di pensare peculiare della disciplina, è di fondamentale importanza agire soprattutto sui *threshold concepts*, cioè su quei passaggi particolarmente difficili che però sono essenziali, perché lo studente che non afferra appieno il concetto soglia resta in uno stadio intermedio dal quale i passaggi successivi gli resteranno per sempre oscuri. In campo letterario, un *threshold concept* è quello di “Decostruzione”, un concetto che può spesso risultare difficile da afferrare ma che produce, quando compreso, modificazioni profonde nel modo di pensare che fanno “entrare nella disciplina”. Padroneggiare i *threshold concepts* della disciplina permette di entrare nella sua *Community of Practice*, ovvero nel gruppo di persone che hanno un comune modo di pensare e di rapportarsi ad un determinato argomento. Al fine di entrare nella *Community of Practice* dei critici letterari o dei medici o degli ingegneri, è necessario aver negoziato i *threshold concepts* cruciali per quella comunità (R. Land: 142-143).

La letteratura, in virtù del suo essere luogo d’incontro tra discipline diverse e occasione privilegiata per lo studente di venire in contatto con aspetti della vita umana in merito ai quali

non può essere stabilita una visione univoca e definitiva, implica l'attivazione di processi mentali di alto livello che permettono di mobilitare le conoscenze in situazione, quali attivare schemi di pensiero per ricercare informazioni di diversa natura, valutare, generalizzare, formarsi un'opinione. Nel 1956, infatti, B. S. Bloom elaborò una tassonomia degli obiettivi didattici nella quale stabilì una gerarchia di abilità cognitive: conoscenza, comprensione, applicazione, analisi, sintesi, valutazione. In ambito universitario, è verso gli elementi più alti della gerarchia che bisogna orientarsi per facilitare l'apprendimento (B. S. Bloom: 59). Naturalmente, questo presuppone una radicale revisione delle pratiche didattiche dell'insegnamento letterario perché, come afferma L. Nielsen, dare agli studenti una definizione di pentametro giambico e chiedere loro di memorizzarla e ripeterla è un'operazione di basso livello cognitivo che si ferma alla comprensione. Dare, invece, agli studenti vari esempi di poesie ed opere teatrali e chiedere loro di derivarne una definizione di pentametro giambico è un'operazione di analisi e sintesi di livello più elevato (L. Nielsen: 13). La "competenza letteraria" si configura dunque come una summa di abilità complesse che si ricollegano essenzialmente alla necessità di stimolare nello studente la capacità di pensare criticamente e di acquisire gli strumenti da applicare alla letteratura così come alla lingua e alla cultura al fine di procedere all'argomentazione razionale. Considerata in questa prospettiva, la "competenza letteraria" va ben oltre lo studio propriamente inteso perché prevede lo sviluppo di facoltà da utilizzare anche nel vivere quotidiano. Poiché la letteratura rispecchia la vita, essa aiuta a vedere contestualizzate in situazioni specifiche le problematiche più diverse dell'esistenza e questo porta a sviluppare capacità da utilizzare nella vita di ogni giorno. La letteratura, come affermano C. Sclarandis e C. Spingola, "in virtù soprattutto della sua forza empatica offre ai giovani lettori la possibilità di entrare nelle vite altrui, spingendoli a capire e a imparare a 'usare' la propria. Cioè, in una parola, a diventare competenti" (Sclarandis - Spingola: 17).

CAPITOLO II

METODI E STRATEGIE PER LA DIDATTICA UNIVERSITARIA

II.1 Dalla *Pedagogia do oprimido* alla *Pedagogy of the Distressed* ovvero la sindrome del *Bully/W'himp*.

II.1.a La pedagogia degli oppressi di Paulo Freire

Il volumetto di Paulo Freire dal titolo *Pedagogia do oprimido* ha avuto una enorme influenza nella pedagogia radicale degli anni sessanta e settanta che metteva in discussione i modelli tradizionali di trasmissione del sapere, a favore di pratiche maggiormente centrate sul ruolo attivo e partecipativo degli studenti.⁷⁷ Questo libro diede infatti piena voce al desiderio di rinnovamento culturale e politico del movimento del '68 e ancora oggi, nonostante i tempi siano ormai cambiati, continua a rappresentare un importante punto di riferimento per ogni riflessione in tema di educazione. A partire dal nord-est del Brasile, l'influenza di Freire si irradiò presto in tutto il continente fino a raggiungere l'Europa e *Pedagogia do oprimido* venne tradotto in più di diciotto lingue, vendendo oltre 500.000 copie in tutto il mondo. La sua lezione rimane ancora oggi particolarmente importante nelle società tecnologicamente avanzate, che obbligano l'individuo ad un rigido conformismo. Freire infatti insegna che nessun processo educativo è neutrale e che l'istruzione funziona essenzialmente o come strumento per addomesticare alla logica del sistema dominante, o come "pratica di libertà" attraverso la quale le nuove generazioni giungono a relazionarsi criticamente e creativamente

⁷⁷ Scritto in portoghese tra il 1967 e il 1968, *Pedagogia do oprimido* non poté essere pubblicato in Cile dove Freire si trovava in esilio durante quel periodo a causa di difficoltà politiche. Apparve per la prima volta negli Stati Uniti nel 1970 tradotto in inglese per la casa editrice Herder & Herder. In Italia uscì per Mondadori nel 1971 e soltanto nel 1975 fu possibile pubblicarlo in Brasile nella lingua in cui fu scritto.

alla realtà, per scoprire come partecipare attivamente alla trasformazione del mondo in cui vivono. La sua metodologia fu considerata talmente sovversiva che Freire venne imprigionato nel 1964 subito dopo il colpo di stato, ma le sue idee non hanno mai cessato di guidare la riflessione pedagogica.

Secondo Freire una attenta analisi della relazione docente-studente in un qualsiasi livello di istruzione non fa che rivelare il suo carattere essenzialmente “narrativo”, che prevede un soggetto narrante (il docente) ed un paziente e docile soggetto che ascolta (lo studente). Nel processo della narrazione i contenuti tendono ad impoverirsi e a diventare sterili per cui, di conseguenza, si inaridisce anche la qualità dell’istruzione. Il docente parla della realtà come se questa fosse statica e compartimentalizzata o si riferisce a contenuti completamente alieni all’esperienza degli studenti, per cui le sue parole rimangono triste ed alienante verbosità. Il modello narrativo spinge gli studenti a memorizzare meccanicamente il contenuto e li trasforma in “contenitori”, “ricettacoli” che devono essere riempiti. Quanto più essi si lasciano riempire docilmente, tanto più vengono considerati dei bravi apprendenti. L’istruzione si risolve così in quello che Freire definisce “modello depositario” dell’istruzione che prevede l’atto da parte del docente di “depositare” il sapere in un vaso vuoto, per cui il discente ha il solo compito di ricevere, memorizzare e, successivamente, ripetere i contenuti restando penalizzato dalla mancanza di creatività di questo sistema. Non soltanto egli resta escluso dalla possibilità di sviluppare capacità di indagine e pensiero critico, ma viene privato della possibilità di diventare pienamente umano, dal momento che “la conoscenza emerge soltanto attraverso il continuo inventare e reinventare, attraverso l’incessante, continua e speranzosa ricerca che gli esseri umani compiono nel mondo, con il mondo e tra i propri simili” (P. Freire: 53).

Qualche anno più tardi anche un importante intellettuale francese come Roland Barthes, rifletteva sugli stessi temi evidenziando in alcuni suoi scritti come l’insegnamento sia da sempre legato alla verbalizzazione. Per Barthes “parlare” equivale ad esercitare un potere

perché il docente autoritario è colui che parla senza mai chiedersi come il suo discorso venga interiorizzato. Chi si prepara a parlare, in un contesto di insegnamento tradizionale, deve bandire la polisemia in nome della “chiarezza” e solitamente pronuncia un discorso costruito senza presupporre risposta. La relazione che si instaura tra docente e discente è dunque di puro “trasferimento” del sapere ma Barthes ritiene che sia necessario sostituire questo spazio “religioso” del passato con uno spazio in cui i ruoli siano reversibili e nessuno occupi un posto definito e definitivo. Ciò non vuol dire abolire la distinzione di funzioni, ma sottolinearne l’intercambiabilità perché altrimenti si scivola in un discorso terrorista e repressivo. Tale scambio deve tradursi in un’arte di vivere in cui gli imperativi della conoscenza, il prestigio del metodo e l’ideologia restano presenti ma diventano ondegianti. Lo studio universitario, in particolar modo, è ricerca intesa come un processo che porta a chiedere, interpellare, fare domande, voler capire qualcosa (R. Barthes, 1982: 45).

Molto prima di Barthes, Freire già sottolineava come il “modello depositario” dell’istruzione produca alienazione perché in esso la conoscenza diventa un “dono” elargito da coloro i quali si considerano sapienti a coloro che, si presuppone, siano ignoranti. Questa presunzione di ignoranza degli studenti viene da loro interiorizzata e, mentre giustifica la presenza dell’insegnante, produce una fondamentale frustrazione che non giova certo al processo educativo. Il “modello depositario” dell’istruzione è dunque funzionale ad una società oppressiva perché gli studenti accettano il proprio ruolo subordinato e una visione parziale e frammentata della realtà: “la teoria e la pratica del modello depositario serve efficacemente a questo scopo. Le lezioni verbose, i metodi per valutare la ‘conoscenza’, la distanza fra docente e studente, i criteri di promozione: ogni cosa in questo approccio ‘pronto per l’uso’ serve ad offuscare il pensiero” (P. Freire: 57). Il docente, la cui unica funzione è quella di “riempire” un vaso vuoto, non si rende conto di quanto sia atrofizzato il suo ruolo perché non è vissuto insieme agli altri in solidarietà. Non è infatti possibile imporsi agli studenti né semplicemente coesistere con loro, non è possibile determinare quello che gli altri devono pensare né isolarsi

in una torre d'avorio perché il pensiero autentico, quello che si riferisce alla realtà, è stimolato soltanto dalla comunicazione e nasce dal dialogo. Il “modello depositario” dell'istruzione, che rispecchia una società essenzialmente oppressiva, si fonda sui seguenti atteggiamenti e pratiche:

- a) Il docente trasmette le informazioni e gli studenti le ricevono.
- b) Il docente sa tutto e gli studenti non sanno niente.
- c) Il docente pensa e gli studenti imparano ciò che egli dice.
- d) Il docente parla e gli studenti ascoltano docilmente.
- e) Il docente impone le regole e gli studenti le osservano.
- f) Il docente prende le decisioni e gli studenti le accettano.
- g) Il docente agisce e gli studenti hanno l'illusione di agire attraverso di lui.
- h) Il docente sceglie i contenuti del programma e gli studenti (che non vengono consultati) vi si adattano.
- i) Il docente confonde l'autorità della conoscenza con la sua autorità professionale, che egli pone in opposizione alla libertà degli studenti.
- j) Il docente è il soggetto attivo nel processo di apprendimento, mentre gli studenti ne sono meri oggetti (P. Freire: 5).

Tale modello viene imposto al soggetto sin dai primi anni di vita perché, nel corso dell'infanzia, la relazione che si instaura tra bambino e genitore è spesso di tipo repressivo. Se in casa le condizioni in cui si vive sono di tipo autoritario e rigido, il clima di oppressione vissuto in famiglia viene ben presto interiorizzato dal bambino. Quando più tardi quella atmosfera sarà riprodotta dalla scuola, egli imparerà a conformarsi ai precetti stabiliti dall'alto e si adegnerà soprattutto a non pensare e ad obbedire ciecamente. Anche quando più tardi diventerà un professionista, nel campo dell'educazione come in ambiti diversi, tenderà a riprodurre lo stesso modello che ha sperimentato in tenera età (P. Freire: 136).

Rifacendosi ad E. Fromm, Freire afferma che questo sistema rivela senza dubbio una latente tendenza al sadismo inteso come modalità attraverso la quale un individuo viene trasformato in oggetto, un essere vivente viene privato della sua dignità ed assimilato ad un automa poiché, attraverso il controllo assoluto, si perde la qualità essenziale della vita, e cioè la libertà (P. Freire: 41). Nel 1982, la rivista *Yale French Studies* dedicò un numero speciale all' “imperativo pedagogico” della letteratura in cui si continua, a distanza di qualche anno dalle importanti

riflessioni di Freire, a soffermarsi sul rapporto tra potere ed insegnamento alla luce dei nuovi interessi della teoria letteraria. La rivista conta infatti diversi autorevoli contributi che mirano a mettere in evidenza i meccanismi di potere tra docente e discente, anche in chiave psicoanalitica. Jane Gallop, ad esempio, che ha studiato *La Philosophie dans le Boudoir: Les Instituteurs Immoraux* del Marchese de Sade come riflessione dell'autore sui piaceri e i pericoli della pedagogia, sottolinea che questi dialoghi scritti in forma drammatico-filosofica stabiliscono una relazione molto forte tra insegnamento e perversione nel mettere in scena l'iniziazione sessuale di una giovane donna, Eugénie, ad opera di Madame de Saint Ange e del cinico e libertino Conte di Dolmancé: “the student is an innocent, empty receptacle, lacking his own desires, having desires ‘introduced’ into him by the teacher (...) the loss of innocence, the loss of ignorance, the process of teaching, is the introduction of desire from without into the student, is the ‘introduction’ of the teacher’s desire” (J. Gallop: 118). In de Sade il potere fallico viene associato alla sapienza e all'esperienza, ed infatti l'età è il fattore determinante nella distinzione tra conoscenza e innocenza. Non a caso, nelle istituzioni scolastiche gli allievi sono classificati per classi di età: “so in the sadian school ages fascinate and tantalize; the numbers become erogenous zones” (J. Gallop: 120). In questa concezione di pedagogia come confronto tra la conoscenza che l'allievo deve acquisire e l'esperienza del maestro, particolarmente importante è l'idea di “esame” che prevede sostanzialmente la “penetrazione” di una interiorità in senso psichico/figurale. Solo se l'allievo è vergine, mai prima penetrato, l'esame può rivelare esattamente quello che è stato depositato dal docente: “the Sadian pederastic pedagogue’s attempt at exact examination, at subjugation of the pupil to his rational, masterful rules” (J. Gallop: 127). Non solo le punizioni corporali che venivano praticate un tempo derivano dal desiderio di ricevere piacere sadico, ma anche l'ossessione aritmetica che pervade il mondo dell'istruzione fatto di voti, crediti, ore di lezione e numeri delle aule, può essere considerata una forma di perversione: “I suppose not all teachers

experience as I do a diffuse jet unmistakable pleasure when calculating grades at the end of the term” (J. Gallop: 128).

Nel generale clima di smascheramento delle dinamiche attraverso le quali le relazioni di potere sono create e mantenute, la dimensione erotica dell'insegnamento/apprendimento è stata spesso sottolineata da diversi critici. L. S. Ungar, ad esempio, nota che le opere e la riflessione pedagogica di R. Barthes mostrano come “teaching can be utterly personal because of the intimacy it can produce” (S. Ungar: 81). Insegnare è molto personale perché è molto fisico. Il docente dispensa sorrisi e calorosi saluti, parla di anime, di sentimenti. È risaputo che il seminario annuale tenuto da Barthes aveva un ruolo centrale nell'elaborazione delle sue teorie, tanto che lavori come *S/Z, Il piacere del testo* e *Roland Barthes*, sono manifestamente il prodotto del pensiero e dell'elaborazione collettiva. La relazione stabilita da Barthes con i propri studenti era decisamente eccezionale per i tempi, quando il sistema educativo si basava su uno scambio verbale minimo tra docente e discente. Negli anni '60 questa libertà di interazione inizia ad essere vista come fondamentale al fine di istituire una pratica più personale di affermazione di valori. Discutendo sull'attività didattica di R. Barthes, S. Ungar si chiede “what kind of knowledge does the lover of knowledge seek?” (S. Ungar: 82) e risponde a questa domanda affermando che “only by acknowledging desire in the very moment of denying it can the professor of Desire teach the knowledge of love and love of knowledge, thus fulfilling the nurturing function essential to the learning process as a continuous affirmation of joyful wisdom” (S. Ungar: 97).⁸

⁸ E. Sanguineti stabilisce un legame tra l'insegnamento e l'arte erotica ancora più provocatorio e centrato sul “capitolo della seduzione”. A suo parere, il docente valente “assomma in sé le virtù del corruttore e del levatore” perché è colui che “corrompe il giovine discente. Lo spinge ad ingravidarsi di corsa, lo induce ad amazzare immaltusianamente con questa o quella pratica intellettuale”. La sua funzione è quella di “scatenare una specifica libido disciplinare e suscitare immane vergogna per ogni possibile debolezza relativa all'eros cognitivo” e dunque “stimolare demonicamente (anche nell'accezione socratica) alla perdita dell'innocenza e dell'ignoranza, indurre una casta mente a sverginarsi, provocarla a procreare” (E. Sanguineti: 13).

Molto spesso però coloro che sono coinvolti nel processo di insegnamento/apprendimento, e cioè sia i docenti che gli studenti, non hanno presente il fine di perseguire innanzi tutto l'amore per la conoscenza. Di conseguenza, essi non percepiscono il potere altamente disumanizzante del "modello depositario" dell'istruzione, che deve essere abbandonato a favore di un sistema *problem-posing*, fondato cioè sull'indagine e sulla ricerca dell'informazione perché questa non può essere in alcun modo imposta o trasferita. Attraverso il dialogo si rompe l'impostazione verticale dei metodi tradizionali e si crea un clima in cui sia il docente che gli studenti crescono attraverso lo scambio. Gli studenti non sono più docili ascoltatori ma danno il loro contributo alla costruzione del sapere, per cui anche le posizioni del docente sono continuamente rielaborate alla luce delle loro risposte. Riflettendo attraverso un costruttivo scambio di opinioni, ciascuno sarà portato a mettere in discussione i propri preconcetti e la propria visione del mondo. In questo modo, si inizia a guardare ciò che ci circonda come una realtà non statica ma dinamica, in continua evoluzione, e si modifica anche la percezione di se stessi come individui, perché la propria personalità viene considerata come qualcosa di incompleto che si evolve e si arricchisce col tempo. Nella visione di Freire, se il "modello depositario" dell'istruzione enfatizza la permanenza e diventa reazionario, il *problem-posing method* si iscrive in un presente dinamico ed è, dunque, potenzialmente rivoluzionario. Invece di approdare ad una fatalistica accettazione del proprio ruolo, l'individuo stimolato attraverso il dialogo apprende che quella situazione è una realtà storicamente determinata e dunque suscettibile di trasformazione. Questa fondamentale posizione di Freire, e di tutta la pedagogia degli anni '70 e '80 di impostazione marxista, inserisce la riflessione sull'educazione all'interno di una prospettiva di concreta azione politica che oggi ha, purtroppo, perso centralità. Il valore umano della *Pedagogia do oprimido* proposta da Freire è però tutt'ora enorme, perché conduce sulla strada della solidarietà e della fratellanza: "il dialogo è incontro fra gli uomini, mediato dal mondo, per nominare le cose del mondo [...] il dialogo si impone come mezzo attraverso il quale gli uomini acquisiscono valore come esseri umani [...] il dialogo non

può esistere in assenza di un profondo amore per il mondo e per le persone. Nominare il mondo, che è l'atto di creare e ricreare, non è possibile se in esso non è infuso l'amore. L'amore è al tempo stesso la base del dialogo, e il dialogo stesso" (P. Freire: 69-70).

La relazione dialogica tra docente e studente è un atto di libertà e dunque non può essere un pretesto per la manipolazione perché implica amore. Il dialogo infatti non esiste senza umiltà e quindi esclude l'atteggiamento arrogante di chi proietta l'ignoranza sugli altri senza mai percepire la propria. La vera comunicazione avviene quando gli individui non vengono considerati apriori come "sapienti" o irrimediabilmente "ignoranti", ma prevede solo persone che cercano, insieme, di imparare qualcosa in più rispetto a quello che sanno già. Questo fondamentale atteggiamento richiede una immensa fiducia negli esseri umani perché l' "uomo dialogico" crede negli altri ancor prima di conoscerli di persona. Senza fiducia negli altri il dialogo non è autentico dal momento che "glorificare la democrazia e mettere a tacere le persone è una farsa; discutere di umanesimo e negare alle persone valore in quanto tali è una menzogna" (P. Freire: 72). La fiducia implica anche la convinzione di poter migliorare sempre, per cui nulla può venir fuori da un incontro che non si svolga a partire da questi presupposti. Il dialogo implica pensiero critico e genera pensiero critico perché senza dialogo non c'è vera comunicazione e senza comunicazione non c'è vera istruzione. Il carattere dialogico dell'istruzione non si realizza a partire dall'incontro tra il docente e gli studenti ma comincia molto prima, nella fase della progettazione, quando i contenuti vengono organizzati in funzione di quest'incontro: "per il docente anti-dialogico, la questione relativa ai contenuti concerne semplicemente il programma degli argomenti dei quali parlerà a lezione; nell'elaborarlo egli non farà che rispondere alle sue stesse domande. Per il docente dialogico, che conduce i suoi studenti verso la problematizzazione, i contenuti dell'insegnamento non sono né un dono né un'imposizione, non sono segmenti di informazione da depositare negli studenti ma piuttosto la presentazione organizzata, sistematizzata e sviluppata di quelle cose di cui gli studenti vogliono sapere di più" (P. Freire: 74). Molto spesso, nell'elaborazione dei

curricoli, il docente tiene principalmente presente criteri di tipo esclusivamente disciplinare o di interesse personale, ma modulare i contenuti in modo da avvicinarsi agli studenti è indispensabile al fine di instaurare un proficuo dialogo.

Il dialogo come pratica di libertà si fonda su un metodo investigativo che deve necessariamente partire dalle conoscenze che gli studenti già posseggono su un determinato argomento e proporre temi vicini ai loro interessi. Le tematiche significative individuate devono essere poste come problemi da risolvere per cui, analizzandone i diversi aspetti attraverso lo scambio, gli studenti scoprono la dimensione dialettica della conoscenza e capiscono le ragioni che sono dietro alle loro concezioni del mondo, giungendo a modificare il proprio modo di essere e di sentire. Questo processo implica evoluzione, cambiamento per cui è un procedimento completamente opposto rispetto a quando, in nome dell'oggettività scientifica, si trasforma in inorganico ciò che è organico, la vita in morte.

II.1.b Jane Thompkins e la *Pedagogy of the Distressed*

Le idee rivoluzionarie e sovversive di Paulo Freire hanno costituito la guida fondamentale per molte delle riflessioni pedagogiche che hanno condotto alla elaborazione di metodologie più direttamente centrate sul discente. Nel 1990 Jane Thompkins pubblica su *College English* un celebre articolo che suscitò subito molte polemiche dal titolo "Pedagogy of the Distressed", il cui titolo è manifestamente ispirato a *Pedagogia do oprimido*. In esso infatti l'autrice sottolinea come la lettura di questo libro fosse stata per lei fondamentale e la avesse aiutata a capire quanto le pratiche didattiche spesso si discostino dai valori predicati. Anche oggi che l'idea per cui l'insegnamento autoritario riproduce il sistema dominante e gli studenti a loro volta non faranno che riproporre il modello una volta assunto il ruolo di comando sembra data per acquisita, l'impostazione didattica nelle aule rimane sostanzialmente quella del "modello depositario" dell'istruzione, in cui la conoscenza è vista come un "capitale" che il docente possiede e che deve dunque depositare nel discente, il quale, si presume, ne è sprovvisto.

Anche se in aula si cerca di stimolare una risposta attiva negli studenti attraverso il confronto, l'impostazione generale non viene però intaccata e i docenti attivano un modello che l'autrice definisce *performance model*, ancor più distruttivo per la creatività e la motivazione dello studente. Secondo la Thompkins infatti, i docenti universitari spesso non aiutano gli studenti a capire meglio gli argomenti studiati, ma fanno semplicemente sfoggio della loro bravura e della loro preparazione. Così facendo, insegnano loro che per avere successo bisogna dare prestazioni elevate che suscitino il consenso altrui. Dietro questo modello c'è la paura di essere guardati per quello che si è realmente con tutte le proprie fragilità, e probabilmente tale atteggiamento risale all'infanzia quando il bambino capisce che per essere approvato deve imitare il comportamento degli altri anche se non è ancora pronto, per cui si produce in lui una frattura tra "essere" ed "apparire" (A. Miller: 95). Paradossalmente, i docenti continuano dunque ad esibirsi per i propri genitori ed i propri insegnanti, non per le persone che hanno realmente di fronte e cioè gli studenti.

L'insegnamento, dunque, diventa una forma di spettacolo in cui un attore, il docente, si esibisce davanti al pubblico degli studenti. Questa analogia con il teatro è rafforzata dalla disposizione dell'aula con una pedana rialzata per ospitare la "rappresentazione" di solito affiancata, a destra e sinistra, da porte d'ingresso che ricordano le quinte teatrali. Il pubblico degli studenti siede in posizione frontale per assistere a quello che solitamente si configura come un "one-man or one-woman show" (E. Showalter: 32). Il docente/attore che monopolizza la situazione risulta tanto più accattivante, quanto più riesce, da bravo commediante, ad usare al meglio la gestualità e il tono della voce ed oggi l'uso di strumentazioni multimediali di supporto alla didattica contribuisce notevolmente ad aggiungere ulteriori elementi di spettacolarizzazione alla lezione (M. Fusillo: 85).

Secondo E. Showalter, ogni docente si costruisce, nel corso degli anni della sua carriera, una *teaching persona* ovvero un personaggio costruito *ad hoc*, una maschera da indossare nella professione che può essere tanto una evasione da se stessi, quanto una esagerazione della

propria personalità. In casi estremi assistiamo a delle vere e proprie contraddizioni: “when the anti-establishment ‘marxist’ critic is authoritarian and rigid about the syllabus, or the feisty ‘feminist’ critic shrieks in panic when faced with the slide projector, or the laid-book hippie who never wears a watch turns out to be a stickler about student deadlines, students will perceive the contradiction” (E. Showalter: 41). Sarebbe dunque preferibile mostrare la propria vera personalità senza timori, più che affidarsi alla *teaching persona*, anche perché bisogna sempre ricordare che gli studenti sono degli abili osservatori e percepiscono subito che tipo di persona hanno di fronte da innumerevoli dettagli del comportamento e dai segnali involontari che il cosiddetto “linguaggio del corpo” contribuisce continuamente ad inviare: “the instructor’s behaviour, body language, and appearance as well as his words in the first class, transmit a set of expectations that has been called ‘the implicit contact’ of teaching. Everything, from what you wear, to whether you sit or stand, to your tone of voice conveys a message about the level of formality, difficulty, and flexibility of the course” (E. Showalter: 47).

Essere continuamente esposti ad un gruppo di persone determina la cosiddetta “ansia da prestazione”, che deriva dal desiderio di essere apprezzati dagli studenti e dal timore di sbagliare. In termini psicoanalitici, questi aspetti della *performance* possono essere interpretati come “ansie orali” perché relazionarsi ad una platea di persone significa essere “nutriti” dalla loro attenzione, dai loro applausi oppure, ancora, essere divorati e consumati da loro. E. Showalter ricorda che: “ironically, one of the texts that engendered the most hostile activity from the back row was Freud’s ‘Medusa’s Head’, that brief allegory of castration fears and the apotropaic act of displaying the Medusa symbol to intimidate the Evil Spirit. And I realized that the classroom I thought in felt like a mouth” (E. Showalter: 14). Questo avviene soprattutto quando ci si rapporta a perfetti sconosciuti in un contesto arido e formale perché, se si ha la possibilità di venire in contatto con gli studenti e conoscerli personalmente, tutto appare più semplice.

Il “modello depositario” dell’istruzione si sovrappone non soltanto al *performance model* identificato dalla Thompkins, ma anche ad un approccio al sapere che potremmo definire “teologico”, secondo il quale il docente è portatore di verità precostituite ed incontestabili. Secondo R. Scholes la cosa peggiore che un docente possa fare è istillare negli studenti un senso di riverenza verso i testi, l’atteggiamento dell’esegeta davanti al testo sacro (R. Scholes: 115). Da questo punto di vista, E. Showalter stabilisce una analogia molto calzante tra insegnamento e romanzo, laddove il docente è assimilabile al narratore onnisciente della narrativa sette-ottocentesca. Secondo la studiosa, “in the group’s collective fantasy, the teacher is assumed to have the correct answers and the authoritative interpretations, to speak for the author and to share the author’s omniscience therefore, when the teacher refuses to take on this comforting role, and insists that students reach their own conclusions or accept their own uncertainties, the group’s frustration can be compared to the reader’s frustration - with the shift from the coherent universe and caring narrator of the ‘readable’ 19th century novel to the ambiguous and unreliable narrator of the 20th century one -” (E. Showalter: 95).

Jane Thompkins sostiene di aver iniziato a riflettere su questioni di carattere pedagogico nel momento in cui ha cominciato ad avvertire la sensazione che qualcosa in classe non andasse poi così bene. La studiosa si riferisce a quel tipico *burnout* che può cogliere gli individui nelle diverse professioni ma che è maggiormente diffuso nel mondo dell’insegnamento e si sviluppa soprattutto quando ci si prefigge il raggiungimento e il mantenimento costante di un livello molto elevato, in un contesto alienante di relazioni umane insoddisfacenti. Inoltre, la Thompkins sottolinea la frattura che si produce tra i contenuti e i metodi dell’insegnamento perché, spesso, i docenti che affermano di voler insegnare agli studenti a pensare criticamente in modo da resistere agli stereotipi di vario genere e ad ogni tipo di manipolazione politica e mediatica, adottano metodologie tradizionali soffocanti ed oppressive.

Allo stesso modo, quando il docente seleziona il materiale esclusivamente in base ai propri interessi, non è democratico e finisce per “guidare” verso posizioni precostituite. Secondo G.

Graff, invece, la classe deve essere un'arena in cui mostrare apertamente i conflitti della disciplina e in cui le diverse posizioni ideologiche devono essere illustrate dettagliatamente, in modo che gli studenti possano elaborare un proprio punto di vista sull'argomento e scegliere liberamente la prospettiva che soddisfa meglio i loro interessi intellettuali (G. Graff, 1992).

Tuttavia è innegabile che le decisioni in merito a cosa insegnare e a come insegnare non sono mai neutre, né compiute solo sulla base della competenza disciplinare. Alla fine si insegna ciò in cui si crede, per cui è fondamentale essere onesti con gli studenti e non porre scelte ideologicamente orientate come se fossero neutre. Secondo P. Bizzel, il docente come "acculturatore" è delegato dalla società a diffondere i valori socialmente condivisi e gli studenti lo riconoscono come tale. Egli non trasmette "semplicemente" il sapere ma lo seleziona e lo modella, per cui i valori che deve impegnarsi a trasmettere sono la partecipazione democratica alla vita pubblica, la tolleranza e l'apertura alle diversità, l'impegno a rimuovere le condizioni di disuguaglianza promuovendo la collaborazione tra studenti. È necessario dunque partire dal presupposto per cui quello che si scrive per le pubblicazioni e quello che si fa in classe sono strettamente legati e che questa unione, di intenti e strumenti, è il vero veicolo per il cambiamento. Soprattutto, l'insegnamento deve essere altruistico e mai *self-centred* (P. Bizzel: 194).

J. Thompkins racconta di aver sperimentato un metodo rivelatosi efficace quasi per caso: in una occasione in cui non era riuscita a preparare adeguatamente le lezioni ha delegato il compito agli studenti ed è poi passata ad organizzare quasi tutto il semestre in questo modo. La sua strategia partecipativa prevedeva una riunione preliminare in cui il docente illustrava il programma in dettaglio; in seguito ogni studente sceglieva due argomenti e ci lavorava insieme a chi aveva manifestato gli stessi interessi in gruppi di 2-4 persone. Infine, il lavoro collaborativo veniva presentato alla classe dopo aver discusso privatamente col docente le modalità di presentazione. Secondo la Thompkins, in questo modo gli studenti partecipano di più, interagiscono tra di loro, discutono e sono più attivi, per cui il docente si concentra su

cosa viene detto e non su cosa dire e dunque interviene solo quando necessario, traendo maggiore piacere dall'insegnamento perché “the point is not to make people suffer. The trial-by-fire model that graduate schools set is a bad one for the classroom. Education is not a preparation for war; the University is not a boot camp” (J. Thompkins: 174). È senz'altro vero che gli studenti non padroneggiano il materiale come può fare il docente e che questi a volte chiede “that they play the Kreutzer Sonata before they can do a scale” (J. Thompkins: 174), ma è proprio questo il motivo per cui è bene che vengano spronati a superarsi, perché loro ne hanno bisogno, il docente no. Non è importante che il professore affini le sue abilità, ma che lo studente sviluppi le proprie ed abbia una voce. Inoltre, quando una sola persona predomina è difficile dare spazio a quello a cui gli studenti sono realmente interessati. Nel proporre questa impostazione didattica, l'autrice vuole giungere a modificare la concezione generale su quale sia il modo legittimo di comportarsi all'interno delle istituzioni accademiche, pur nella consapevolezza che non sempre è possibile raggiungere i risultati sperati. La partecipazione diretta degli studenti alla elaborazione delle lezioni porta a confrontarsi continuamente con i fraintendimenti, le discussioni, il senso di incoerenza, ma è solo così che questi possono veramente migliorare e non semplicemente “ripetere” le nozioni. Secondo la Thompkins è essenziale fidarsi degli studenti, parlare continuante di quello che avviene a lezione, fare poco e bene piuttosto che troppo e male, non aver paura di sperimentare metodi nuovi, perché quando non ci si crede abbastanza, le sperimentazioni falliscono, per cui, se anche qualcosa non procede come sperato, bisogna andare avanti ugualmente. In questo modo, anche il docente può trarne beneficio ed evitare quel senso di insoddisfazione che deriva proprio dal non trarre piacere da ciò che si fa perché distratti dal perseguimento di livelli performativi troppo elevati.

II.1.c Per una *Pedagogy of Counterauthority*

La *Pedagogy of the Distressed* di Jane Thompkins suscitò una serie di reazioni nel mondo accademico americano anche piuttosto decise, e una delle risposte più autorevoli fu quella di

G. Graff con l'articolo intitolato "A Pedagogy of Counterauthority or the Bully/Whimp Syndrome" (1994). Secondo Graff, la Thompkins ha senza dubbio sollevato un paradosso avvertito da molti insegnanti e cioè che l'aggressività intellettuale che ti qualifica come docente inibisce gli studenti e ostacola il loro sviluppo. A suo parere però, la soluzione della Thompkins può apparire accattivante ma non può funzionare nel lungo periodo perché, se il docente sopprime quei tratti che lo caratterizzano come intellettuale, non ci sarebbe più alcuna differenza tra il prendere lezione da uno studioso piuttosto che da un altro. Il paradosso è avvertito da molti e lo stesso Graff confessa di aver spesso oscillato tra il modello *teacher-centred*, in cui gli studenti diventavano docili trascrittori di tutte le sue affermazioni, ed il modello *student-centred*, in cui incoraggiare la discussione tacitava forse la coscienza ma non sempre garantiva un adeguato livello intellettuale e restava forte il sospetto che le "opinioni" degli studenti fossero studiate ad arte per compiacere il docente in vista dell'esame.

Uno dei fattori fondamentali che determina come gli studenti si relazionano allo studio è infatti il modo in cui le verifiche e le valutazioni vengono impostate: "because grades are important to them, many students will learn whatever is necessary to get the grades they desire. If instructors base grades on memorization of details, students will memorize the text. If they believe grades are based upon their ability to integrate and apply principles, they'll attempt to do this" (W. MacKeakie: 225). Per quanto un docente cerchi di far capire agli studenti che non si studia per il voto finale, essi accetteranno forse il discorso a livello ideale ma non a quello profondo, per cui continueranno a comportarsi in modo da conferire centrale importanza a questo elemento. Di solito si sceglie la modalità di valutazione in base alla grandezza della classe: esami orali o *multiple choice* per quelle numerose, discussione di elaborati scritti o questionari a risposta aperta per le più ristrette. Molto importanti sono le verifiche intermedie perché, anche se non danno voto, servono a far capire a docenti e studenti come proseguire nel lavoro. Il principale problema dell'Università italiana è che le verifiche sono quasi tutte orali e gli studenti arrivano alla tesi di laurea senza adeguato esercizio nella scrittura.

In ogni caso, le modalità di verifica vanno scelte in base agli obiettivi prefissati e non sarebbe da escludere anche una disgiunzione dei due momenti, il corso e la verifica, da affidare a due persone diverse. Se lo studente sa che il docente che ha di fronte è lo stesso che lo esaminerà, egli tenderà a mettere in atto qualsiasi strategia per compiacerlo ed ottenere il voto che desidera. Se invece lo studente non sa da chi verrà esaminato, molto probabilmente tenderà a vedere il docente come un “alleato”, una guida preziosa per la sua preparazione che deve essere il più completa possibile.

R. Land sottolinea che il *deep* o il *surface learning* non sono strategie innate negli studenti ma vengono messe in pratica a seconda del modo in cui l'insegnamento viene impostato. Da come viene articolato il programma, da come sono condotte le lezioni e le verifiche, gli studenti mettono in atto strategie per rispondere a ciò che viene chiesto loro. Impostazioni basate sulla quantità del contenuto, che escludono dialogo ed interazione fra gli studenti e i docenti e fra gli stessi studenti, il cui *focus* principale è la valutazione finale, tendono a promuovere il *surface learning*, che rimane labile e si sgretola rapidamente. Se gli studenti hanno la sensazione che ciò che viene richiesto è memorizzare per poi riprodurre, tenderanno a fare questo a discapito della loro crescita personale. Contesti in cui, al contrario, lo studente è chiamato a partecipare attivamente, e non solo ad assorbire le informazioni, dove c'è molta interazione perché bisogna riflettere, usare conoscenze pregresse, modificare i propri preconcetti e dunque arricchire il proprio punto di vista con nuove prospettive, inducono modificazioni profonde e dunque un *deep learning*. Per promuovere un apprendimento significativo il ruolo del docente è dunque essenziale (R. Land: 138).

Secondo G. Graff, rimuovere l'autorità dalla figura del docente o eliminare strutture autoritarie come voti e verifiche formali non serve a far maturare gli studenti o a renderli più indipendenti. La *bully/whimp syndrome* di cui egli parla a proposito della sua esperienza di insegnamento è un continuo alternarsi di lezioni di elevato livello intellettuale, in cui si ha la sensazione di trattare gli studenti in modo autoritario, e lezioni in cui la partecipazione degli

studenti lascia il dubbio di non aver fatto tutto ciò che era proprio dovere fare. Ma Graff afferma di aver maturato la convinzione che la concezione degli anni '60 di docente come "facilitatore" abbia ormai dimostrato la propria inefficacia, innanzitutto perché sono pochi gli studenti che hanno bisogno di essere solo "guidati", di solito i più bravi, e, in secondo luogo, perché gli studenti hanno bisogno di un punto di riferimento forte e continuano ad investire il docente di autorità anche quando egli se ne vuole disfare. Secondo lo studioso americano, i docenti non possono essere semplicemente dei "facilitatori", perché questo ruolo è disgiunto da un contesto sociale in cui le istituzioni attribuiscono autorità all'insegnamento. Solo riconoscendo il docente come parte di quella comunità possiamo aiutare il discente a demistificare le strutture di potere. Invece di arrendersi e rinunciare al potere istituzionale, i docenti devono aiutare i discenti ad acquisirne consapevolezza.

Le classi "liberali" in cui il docente annuncia di non avere risposte ma solo domande generano insicurezza negli studenti, che vengono privati di punti di riferimento e non hanno la maturità intellettuale per gestire la situazione. Solo chi è già ben addentrato nelle dinamiche accademiche e fa parte della comunità intellettuale può resistere all'autorità e smantellarla. Per molti studenti non è chiara la distinzione tra "tradizionale" e "non tradizionale", perché il secondo appare solo una variante del primo in una nuova forma. In aperta polemica con P. Freire, Graff afferma che i bisogni degli studenti non coincidono con quelli della politica radicale. La superiorità intellettuale del docente esiste e non può essere ignorata perché la relazione docente/studente parte da una inevitabile disuguaglianza; tuttavia l'apprendimento deve essere un processo attivo e non semplicemente una ricezione passiva.

Graff ritiene dunque che per risolvere questo problema è essenziale la collaborazione dei colleghi, perché soltanto loro hanno gli strumenti culturali per problematizzare i contenuti e mostrare agli studenti un dialogo proficuo in cui l'autorità è bilanciata da una contro-autorità. Se gli studenti fossero in grado di fare questo non sarebbero più tali. Quando si può avere un collega in classe durante la propria lezione o abbinare una classe ad un'altra che parte da

presupposti diversi, l'autorità intellettuale viene bilanciata e gli studenti non sono privati di solidi modelli culturali e dei vantaggi del dibattito. Molti aspetti negativi sono legati alle condizioni di isolamento in cui la lezione avviene, che forzano l'insegnamento ad essere una *performance* solitaria. Gli studenti non possono prendere parte ad una discussione intellettuale se prima non hanno visto altri fare la stessa cosa. Inoltre, i corsi isolati, non connessi l'uno all'altro, non danno agli studenti il senso che l'Università è essenzialmente una comunità intellettuale, in cui si studiano le stesse cose secondo punti di vista diversi, o che possono esserci collegamenti tra i vari corsi. Il modo in cui le lezioni vengono solitamente organizzate taglia gli studenti fuori dal dibattito intellettuale, che è la linfa stessa della vita accademica, e li espone ad una sola voce che essi finiscono per interiorizzare. Se immaginiamo l'insegnamento come qualcosa che va al di fuori dei confini della classe, non è possibile pensare che un solo docente possa influenzare i discenti o avere il timore di non essere abbastanza chiaro. Laddove tutto questo non avviene, i curricula possono tranquillamente orientarsi verso gli studi culturali o restare di tipo tradizionale senza che i discenti se ne accorgano, oppure costringerli a muoversi continuamente dal presupposto per cui il canone è una costruzione culturale a quello per cui esso rappresenta l' "eredità" letteraria.

Durante i convegni, invece, è molto frequente che i docenti vedano mettere in discussione i presupposti dai quali muovono: "Consider what often happens in professional meetings and symposia when someone prefaces a comment with a self-characterization such as, 'I'm a Marxist'. In my experience, anyway, such a comment often draws a response like, 'You call yourself a Marxist, but you sound like just a bourgeois liberal to me'. (Alternatively, 'You call it Marxism, but to me it sounds like Stalinism')" (G. Graff, 1994: 200). Naturalmente, gli studenti non hanno strumenti per fare questo, per cui è fondamentale che assistano quando altri contestano le posizioni che emergono: ciò li spinge a capire che l'autorità del docente non è assoluta perché ci sono altri modi intellettualmente validi di affrontare le stesse questioni. È sicuramente possibile che gli studenti finiscano per sentirsi intimoriti e disorientati dal non

avere più di fronte un solo docente, tuttavia è senza dubbio molto più facile per un collega che non per loro interrompere il discorso e chiedere: “Excuse me, but what’s the relevance of what you are saying?” (G. Graff, 1994: 202).

Portare nella propria classe delle voci di contro-autorità è un’operazione molto democratica, che va contro le strutture accademiche tradizionali ed infatti il *collaborative teaching* sta diventando una realtà sempre più diffusa in molte Università americane e britanniche. Sono soprattutto i *women’s studies* ad aver beneficiato di metodologie didattiche innovative, volte alla costituzione di quelle che Golbenik, MacGregor, Matthews e Smith definiscono *Learning Communities* (Golbenik, MacGregor, Matthews, Smith, 1990), dal momento che le questioni di genere sono trasversali a discipline diverse e permettono di mettere in proficuo dialogo discipline diverse senza che queste perdano la propria specificità. Graff suggerisce di immaginare che per una settimana tutti i corsi di una Facoltà vengano sospesi e che venga organizzato un simposio dal titolo “The Politics of Knowledge”, al quale le varie discipline devono partecipare. Un evento di questo tipo avrebbe una incidenza molto forte sullo sviluppo intellettuale degli studenti e modificherebbe il loro modo di rapportarsi alla disciplina, una volta tornati ai corsi singoli. Graff ricorda che quando presentò per la prima volta questo intervento ad una conferenza nell’Indiana, una femminista nella platea obiettò che nella sua esperienza di insegnamento non aveva mai dovuto preoccuparsi di intimidire troppo gli studenti e che per lei il problema principale era sempre invece stato quello di stabilire un certo tipo di autorità nella classe. Dal momento che il suo potere era fortemente limitato, nel suo caso non c’era alcun timore che potesse assumere un atteggiamento *bully* e che quello di cui il Professor Graff stava discutendo era semplicemente un’altra versione del tradizionale modello maschile di competizione agonistica. La risposta fu: “what she had just done – calling attention to problems that I ignored or swept under the rug – was precisely what I want to incorporate into our day-to-day teaching. It cannot happen, however, when we teach in isolation from our colleagues” (G. Graff, 1994: 193).

In linea di principio, ciò che Graff afferma è senza dubbio molto importante e anche negli atenei italiani, dove forme di *collaborative teaching* o di *teacher swapping* all'interno dello stesso corso sarebbero difficili da attuare, si cerca ormai da tempo di ospitare studiosi dell'argomento a lezione e di organizzare giornate di studio multidisciplinari in cui favorire il confronto. L'enfasi sull'interdisciplinarietà e sull'organizzazione corale degli interventi didattici condotti in *team teaching* è senza dubbio un'indicazione importante da tenere presente nella elaborazione dei curricula ma, purtroppo, non risponde all'interrogativo di fondo relativo a quale sia l'impostazione didattica più efficace per le lezioni: metodi tradizionali o *student-centred*? Lezione frontale o gruppi di discussione? E, se validi entrambi, quando e come usare l'una o l'altra impostazione?

II.2 Lecture VS Discussion

Il modello largamente utilizzato nelle aule universitarie italiane e non solo è il *tell-them-and-test-them*: una serie di lezioni frontali seguite da una verifica finale solitamente orale, senza nessuna possibilità per lo studente di ricevere *feedback* in itinere.

Secondo W. MacKeachie se le lezioni si limitano ad essere una mera riproduzione di quello che gli studenti possono tranquillamente trovare nei libri, servono a ben poco. La loro utilità risiede piuttosto nel modo in cui gli argomenti vengono presentati e aggiornati. La lezione frontale deve mostrare agli studenti "a scholar in action" (MacKeachie: 71), consentendo loro di osservare direttamente il modo in cui un esperto della disciplina si rapporta allo studio. Ma purtroppo solo il docente pensa attivamente e gli studenti non hanno gli strumenti per percepire quelle che possono essere idee nuove o originali, per cui finiscono per essere più intimoriti che stimolati: "in lectures we all too often present the products of our thinking without revealing the process by which we arrive at our conclusions. If our goal is to help students develop as learners and thinkers, more of our lectures should model the process we

use in arriving at conclusions, and we should identify the directions we have followed in order that students can understand the model we represent” (W. McKeachie: 236).

La presenza fisica del docente è rassicurante e il contatto frequente aiuta a trasmettere entusiasmo e motivazione. Spesso le lezioni sono, però, organizzate come un sistematico sommario delle conoscenze da riportare agli studenti quando dovrebbero invece proporre un modello di attività cognitiva, più che i suoi risultati. In essa i docenti dovrebbero analizzare i materiali, formulare problemi, sviluppare ipotesi, muovere critiche e prospettare soluzioni alternative. In poche parole, dovrebbero mostrare i metodi per apprendere a pensare: “Students are adults. I feel strongly on this point. One of the severest criticisms that can be leveled against American higher education is that it perpetuates adolescence for another four years. It seems clear that adult behavior is learned. If no opportunity to practice adult behavior is allowed, such behavior will not be learned” (W. McKeachie: 4).

Uno dei problemi fondamentali della lezione frontale è la sua lunghezza, che non tiene conto della naturale curva decrescente dell’attenzione. Sappiamo che l’attenzione non rimane costante nei circa 50-60 minuti di lezione: è più alta nei primi 15-20 minuti per poi decrescere costantemente fino ad essere quasi nulla negli ultimi 5-10 minuti, quando gli studenti iniziano già a prepararsi per lasciare l’aula o sono comunque proiettati a fare altro. Può essere utile dunque introdurre elementi che aiutino a spezzarne il ritmo come, ad esempio, un cambio di modalità di presentazione anche con l’aiuto dei supporti audio-visivi, una domanda a cui gli studenti devono rispondere per alzata di mano, piccoli spazi di discussione in coppia perché “enthusiasm, energy, humor, all help mantain interest and assist memory” (E. Showalter: 52).

Inoltre, a tutti sarà capitato di accorgersi di non aver ascoltato lo speaker per alcuni minuti perché distratti da pensieri associati all’argomento, per cui, concedere qualche minuto agli studenti per riflettere sulle problematiche sollevate può dare loro la possibilità di seguire liberamente queste idee. Intervallare i contenuti da presentare con esemplificazioni o anche

aneddoti interessanti serve al duplice scopo di allentare il ritmo delle lezioni e rafforzare le idee presentate. MacKeachie afferma che “professors known as outstanding lecturers did two things; they used a simple plan and many examples” (MacKeachie: 81) e continua sottolineando l'importanza di rafforzare continuamente i concetti riportando una vecchia massima: “tell them what you are going to tell them, tell them, tell them what you have told them” (MacKeachie: 229).

Un altro problema fondamentale della lezione *ex cathedra* è la passività degli studenti che sono impegnati soltanto a prendere appunti. Il *note taking* è un valido strumento per stimolare la memoria a lungo termine se scaturisce da un processo di sintesi o di elaborazione. È inutile, se non dannoso, se si riduce ad una mera copia o trascrizione delle parole del docente perché gli studenti, occupati in un faticosissimo lavoro di registrazione continua, non si impegnano a capire i concetti. Il materiale diventa “capitale” da poter utilizzare in seguito, magari pochi giorni prima dell'esame. Albert Einstein in fatti affermava che “prende appunti chi vuol dimenticare”, perché affida alla carta quello che non intende affidare alla memoria. L'abilità di prendere appunti selettivi deve essere gradualmente acquisita, ma è collegata ad uno stadio avanzato delle conoscenze e dunque, studenti principianti che non hanno ancora solide basi della disciplina, non riescono a gestire in modo efficace le informazioni. Si possono rassicurare gli studenti promettendo loro di fornire tutto il materiale del corso al termine delle lezioni, ma è ugualmente efficace impegnarli in attività che richiedano un coinvolgimento diretto e, soprattutto, li “obbligano” a pensare.

Recentemente, in molte Università straniere, si è cercato di sperimentare tecniche per promuovere un apprendimento attivo ed interattivo, particolarmente importante per gli studenti neo-iscritti all'Università, che potrebbero avere difficoltà ad abituarsi al nuovo ambiente se non si sentono coinvolti. È risaputo che molti studenti frequentano in maniera irregolare e che proprio questi sono maggiormente a rischio di non superare l'esame finale e di abbandonare l'Università, in quanto la percentuale di ritiri è maggiore nei primi due anni. E'

importante quindi utilizzare strategie che motivino alla frequenza e che rimuovano lo studente da una posizione essenzialmente passiva per aiutarlo a sviluppare le sue capacità di pensiero critico.

È stato osservato che la lezione frontale e i metodi dialogici hanno la stessa efficacia per quanto riguarda la ritenzione a breve termine delle informazioni ma la lezione frontale sembra essere meno efficace per la memoria a lungo termine, la capacità di applicare le conoscenze acquisite a nuovi contesti e creare una solida motivazione nello studente, che non si sente gratificato dall'impersonalità del contesto e dall'unica attività di prendere appunti. Le discussioni sono fondamentali perché permettono di mettere in pratica i concetti e sviluppare pensiero critico. Inoltre, la discussione in gruppo facilita il senso di appartenenza ad una "comunità" e aiuta a superare il senso di isolamento che ostacola un sereno apprendimento (Brookfield and Preskill: 87).

In una Università a base sociale allargata si è rivelato sempre meno efficace l'uso di una modalità didattica tradizionale prevalentemente unidirezionale quale la lezione frontale, al contrario di quanto avveniva in una Università a base sociale ristretta, dove l'insegnante che parla di fronte ad un pubblico che si limita a prendere appunti era funzionale alla creazione della classe dirigente. "L'attivazione di nuove opportunità non comporta l'eliminazione della tradizionale lezione *ex-cathedra*, quanto il superamento di una prassi didattica che vede sovrana la lezione espositiva del docente: l'importanza di mettere in atto contesti didattici più partecipativi e flessibili è stata posta in evidenza da tempo nelle ricerche dell'ambito delle scienze dell'educazione" (M. L. Giovannini: 3).

Tutto questo non vuol dire che la lezione frontale sia da bandire perché è invece molto utile per presentare i concetti nuovi, ma che deve essere integrata da attività di *problem-solving* che aiutino gli studenti a fissare ed applicare i concetti. McGregor, Cooper, Smith e Robinson ritengono che sia importante introdurre nella lezione frontale alcuni momenti in cui gli

studenti siano obbligati a partecipare attivamente e mettere in moto le loro capacità critiche. È sempre buona norma iniziare la lezione riprendendo velocemente i punti principali toccati nell'ultimo incontro attraverso un questionario o poche domande a cui gli studenti rispondono prima individualmente (1-3 minuti) e poi in coppia con il vicino per confrontarsi sulle risposte, prima di discuterne in seduta plenaria e ricevere *feedback* immediato dal docente. Il tutto non deve prendere più di 10 minuti, poi è possibile continuare in forma di lezione frontale per circa 15-20 minuti e proporre un'altra breve attività che stimoli la curiosità degli studenti e prepari al punto successivo. Negli ultimi 5 minuti si può chiedere di rispondere per iscritto a domande del tipo: “Qual è la cosa più importante che hai imparato oggi?” oppure “Quale concetto rimane non chiaro?” e usare le risposte per iniziare la lezione successiva (McGregor, Cooper, Smith, Robinson: 105). Queste attività promuovono l'elaborazione cognitiva favorendo la ritenzione dell'informazione nella memoria a lungo termine, migliorano le capacità di pensiero critico e consentono di ricevere *feedback* immediato su quello che si è effettivamente capito. Tali tecniche promuovono anche la crescita affettiva dando agli studenti la sensazione di far parte di una comunità nell'interazione con i pari e con il docente.

Un esempio di strategia informale può essere il *think-pair-share* o *turn-to-your-neighbor* che è anche la più popolare. È la strategia secondo la quale si pone una domanda e si dà prima del tempo per rifletterci singolarmente (*think phase*) per poi discutere la risposta con il vicino (*share phase*). Il docente può modellare la restante parte della lezione in base al *feedback* immediato sulla risposta. In alternativa, dopo 15-20 minuti di lezione frontale la classe è divisa in gruppi per rivedere gli appunti e ripetere quello che è stato spiegato usando anche mappe concettuali. Si è infatti osservato che il modo migliore per imparare è insegnare, per cui lo studente che ricapitola gli argomenti agli altri fisserà meglio i concetti e il resto del gruppo beneficerà della revisione, anche perché tra pari si utilizza un linguaggio semplificato che agevola la comprensione.

Le attività di coppia e di gruppo possono essere usate all'inizio della lezione per anticipare e preparare all'argomento del giorno (*warm-up activities*) oppure per spezzare il ritmo della lezione (ogni 15-20 minuti) e verificare il grado di comprensione raggiunto, oppure ancora per chiudere la lezione con gruppi di discussione sugli argomenti proposti. Attraverso attività di gruppo è possibile ripetere i concetti e simulare esami aumentando le possibilità di successo alle prove finali. L'apprendimento cooperativo stimola gli studenti a lavorare insieme e questo aiuta a considerare la diversità una ricchezza e a diventare cittadini migliori (M. Nussbaum: 51).

Diverse ricerche hanno mostrato che gli studenti ricordano il 70% della lezione subito dopo e solo il 20% dopo alcuni giorni (McGregor, Cooper, Smith, Robinson: 145). Per far sì che i contenuti passino nella memoria a lungo termine, devono essere messi in pratica attraverso gruppi di discussione. Le discussioni non sono efficaci per presentare materiale nuovo, ma sono molto appropriate per stimolare il pensiero critico sull'argomento proposto e ricevere *feedback* su come si stanno raggiungendo gli obiettivi del corso. Lezione frontale e discussioni presentano ognuna dei vantaggi se usate in determinati momenti del corso, per cui il metodo migliore è senz'altro combinare le due tecniche. Si possono prevedere due distinti momenti all'interno della lezione per ciascuna modalità, oppure elaborare uno schema settimanale in cui si prevedono, ad esempio, 2 lezioni frontali seguite da una discussione plenaria. MacKeachie sottolinea infatti che “skillful teachers will choose the method best adapted to their objectives rather than rigidly sticking to one method only” (MacKeachie: 43). Anche M. Birbaum ritiene che sia fondamentale dirigersi nella direzione della *liberatory pedagogy* indicata da P. Freire, in cui gli studenti sono chiamati a ricoprire un ruolo più centrale, ma che la pratica didattica abbia spesso mostrato che né il *teacherless environment* né i *discussion-based models*, se usati in modo esclusivo, assicurano sempre e comunque una maggiore partecipazione degli studenti. L'approccio *blues*, basato sull'improvvisazione e sulla commistione, può portare a pratiche didattiche che rendono la lezione una esperienza positiva per gli studenti (M. Birbaum: 187).

Le discussioni devono essere programmate diversamente dalla lezione frontale, in cui si segue un solo filo di idee, prevedendo le ramificazioni che il dibattito può toccare. Con il termine “developmental discussion”, coniato da N. Maier nel 1952, si intende un tipo di discussione in cui il problema da affrontare viene suddiviso in parti da trattare una alla volta. Se si discute su più aspetti contemporaneamente, si rischia di confondere gli studenti che si sentono disorientati. Condurre le discussioni, infatti, richiede abilità specifiche nel coinvolgere gli studenti. L'errore più comune è quello di porsi nell'atteggiamento “I know something you don't know and you'll look stupid if you don't guess it right” (MacKeachie: 31). Più che rivolgere domande fattuali, è bene richiamare l'attenzione su relazioni, applicazioni, analisi dei fatti. Formulare le domande ricollegandosi al bagaglio personale degli studenti può essere utile, come anche riferirsi alle loro reazioni immediate con domande del tipo “how do you feel about that?”, in modo da stimolarli a prendere la parola perché, in questo caso, non c'è una risposta “giusta”. È bene creare un clima disteso e familiare in modo che gli studenti entrino in confidenza l'uno con l'altro e il docente un poco alla volta passi in secondo piano per evitare che anche i seminari diventino un'altra opportunità per il docente “to do all the talking” (E. Showalter: 53). Lo studente potrebbe non percepire la differenza e pensare che l'unica cosa da notare è che “in seminars the tutor sat down” (E. Showalter: 53).

Fare in modo di instaurare un rapporto personale con gli studenti può agevolare la partecipazione perché, se questi si presentano e descrivono i propri interessi letterari, il docente può modulare le domande in base alle loro conoscenze pregresse: “if you can link what you teach to what students already know, they are more likely to understand and remember it” (MacKeachie: 234). Allo stesso tempo, insinuare il dubbio su quello che viene dato per scontato è uno degli obiettivi principali dell'insegnamento universitario per cui, in generale, è utile riprendere le conoscenze pregresse ma portare gli studenti a vederle in modo diverso e più critico. MacKeachie riconosce che nei suoi corsi “asking students questions, rather than presenting statements of facts, not only improved learning, but also increased

interest in learning more about the topic. Questions were particularly effective in arousing curiosity about things that were already familiar. The most successful questions were those that were most unexpected” (MacKeachie: 222). Non bisogna poi sottovalutare l'importanza di giochi e *role-plays* nell'insegnamento della letteratura. Ad esempio, in un corso di teoria letteraria si possono invitare due studenti ad impersonare due teorici diversi che discutono su un determinato argomento.

Le ragioni che possono inibire gli studenti ed impedire che prendano la parola sono diverse: “there are a variety of reasons – boredom, lack of knowledge, general habit of passivity – but most compelling is the fear of being embarrassed. When one is surrounded by strangers, when one does not know how critical these strangers may be, when one is not sure how sound one’s idea may be, when one is afraid of stammering or forgetting one’s point under the stress of speaking – the safest thing to do is keep quiet” (MacKeachie: 35). Per ridurre queste paure è utile lasciare tempo per riflettere e scrivere le proprie risposte individualmente o in coppia, così che anche i più timidi risponderanno alla domanda: “What did you write?”. A chi è stato più silenzioso si può chiedere di riassumere la discussione ma, in generale, “even students who spoke only once or twice a class seemed to be more engaged than those who try to be just bystanders” (E. Showalter: 123). Meno frequente è il caso del *monopolizer*, uno studente che parla troppo e tende ad essere impositivo, ostacolando la partecipazione democratica degli altri. In questi casi è importante far presente il problema al diretto interessato parlandone in privato fuori dalla classe. In casi estremi, si può evitare di dare funzioni di leader o di reporter a chi non rispetta i turni di parola e le opinioni altrui (Brookfield and Preskill: 96).

Spesso si ritiene che il metodo fondato sulla discussione non possa essere usato in classi numerose, ma questo non è sempre vero. Di sicuro le classi di numero ristretto sono preferibili ma non è il caso di disperare se non si può contare su un clima intimo e familiare. Suddividere la classe in *buzz groups* di 4-8 persone, i cui membri si presentano e poi discutono su un determinato argomento e alla fine concordano su un portavoce che relazionerà alla

classe sugli esiti dell'attività, può essere una valida soluzione. Si possono anche creare delle “classi nelle classi” con un gruppo che discute a l'altro che osserva per cui spesso avviene che chi appartiene alla “lezione” si sente in seguito più responsabilizzato a parlare.

II.3 Strategie per classi numerose e modelli di apprendimento cooperativo

Uno dei problemi principali dell'Università italiana è il vasto numero di studenti con cui molti insegnamenti devono confrontarsi. Purtroppo, non soltanto nel nostro paese, la politica del taglio delle spese porta nella direzione degli accorpamenti di classi e della riduzione del personale. Dimensioni delle classi e metodi utilizzati si sovrappongono perché vi è la tendenza ad usare la lezione frontale nei corsi più affollati e i metodi dialogici per i gruppi di numero ristretto. Ne consegue che le classi numerose (per alcuni una classe con 40-50 studenti è già da considerarsi numerosa, per altri dai 100 in su) sono meno efficaci dal punto di vista didattico, con importanti conseguenze sulla preparazione degli allievi. Anche se si prevedono momenti di discussione in gruppi vasti, solitamente soltanto una piccola parte partecipa e, in generale, l'ambiente è più dispersivo, per cui gli studenti si sentono più inibiti e stentano a partecipare.

Una delle strategie che possono essere utilizzate è quella di dividere la classe in sottogruppi che devono essere coordinati da collaboratori, oppure impostare forme di apprendimento cooperativo in coppia o in gruppo, perché preparare il materiale da spiegare ai compagni è un ottimo modo per fissare i contenuti. Gli studenti incontrano periodicamente il docente al quale relazionano sulle loro attività. I metodi *peer-to-peer* sono utili perché gli studenti si sentono più rilassati fra loro e la discussione aumenta la motivazione, che è un elemento fondamentale. La ricerca dimostra che il lavoro di gruppo migliora le prestazioni degli studenti e li aiuta a sviluppare relazioni significative tra pari e con i docenti. Più che di studenti a rischio, è bene parlare di classi a rischio, e di solito si tratta di quelle più numerose, dove non si sviluppano relazioni significative e gli obiettivi di apprendimento sono molto alti perché i contenuti delle discipline sono piuttosto complessi.

Una volta sperimentate con successo strategie di gruppo informali si può passare ad elaborarne di più complesse e formali. Si possono suddividere gli studenti in gruppi fissi all'inizio del semestre in modo che i componenti possono scambiarsi e-mail e numero di telefono e tenersi in contatto al di fuori della lezione. Lo scopo è quello di fornire assistenza e supporto reciproco. Nelle ore di lezione i gruppi si riuniscono per le discussioni sollecitate dal docente ma i componenti devono organizzarsi per incontrarsi anche al di fuori della lezione una volta a settimana per preparare i lavori assegnati. Molto importanti sono gli incontri che il docente deve avere con ciascun gruppo una volta al mese per conoscere personalmente gli studenti, monitorare le loro attività e discutere con loro argomenti del programma, evitando però di riprendere le “spiegazioni” già fatte a lezione. È inoltre fondamentale chiarire preliminarmente quali sono gli obiettivi e le finalità del corso e quali sono le strategie da mettere in atto per ottenere i risultati sperati. A tal fine, molti docenti distribuiscono un *handout* intitolato “how to study in this course”. Le *jigsaw strategies* sono invece gruppi cooperativi in cui ogni studente è responsabile di una parte del programma e deve spiegarlo agli altri nonché distribuire il relativo materiale. Anche se questo prende molto tempo e richiede impegno da parte degli studenti, così facendo essi imparano meglio e più velocemente. Si possono anche creare gruppi di ricerca in cui ciascuno studente è responsabile di approfondire un settore specifico dell'argomento e compito del gruppo è consegnare una ricerca quanto più completa possibile.

Molte Università americane cercano di creare punti di incontro al di fuori della aule o corsi che forniscono crediti extra. Particolarmente utili sono i *Freshmen Interest Groups* per cui 15-20 studenti neo-isritti che seguono almeno 3 esami legati alla stessa area vengono riuniti una volta a settimana per essere aiutati ed orientati. I *wraparound seminars* approfondiscono un argomento legato ai contenuti del corso ma non presente in essi e sono generalmente tenuti da assistenti e dottorandi compensati con piccoli onorari. Nello specifico dell'insegnamento della letteratura straniera, si potrebbe sperimentare una suddivisione delle classi numerose in

sottogruppi che lavorano secondo il modello laboratoriale sulle tecniche di analisi testuale in un primo livello di studi e su elementi di teoria letteraria in una fase successiva, coordinati da assistenti o studenti avanzati. Tali attività dovrebbero svolgersi parallelamente e ad integrazione del corso principale tenuto dal docente, all'interno del quale vengono fornite le necessarie modalità di approfondimento e contestualizzazione. Tutto questo può aiutare a far sembrare “piccole” le classi numerose perché non solo gli studenti si sentono alienati in un contesto dispersivo, ma anche i docenti non riescono ad insegnare come vorrebbero. In Italia però, i seminari di approfondimento che in passato venivano organizzati da quasi tutti i docenti grazie all'aiuto di cultori della materia, dottorandi ed assegnisti sono purtroppo venuti meno come conseguenza della riforma universitaria, che ha fissato un tetto ben preciso di ore per la didattica. Questi seminari erano molto utili per gli studenti perché consentivano loro di ritrovarsi in gruppi meno numerosi all'interno dei quali la socializzazione risultava facilitata, oltre a permettere di svolgere una serie di attività che aiutavano nella preparazione dell'esame finale.

Anche se molti docenti sperimentano con successo le tecniche di suddivisione in gruppi delle classi numerose, creando all'interno del ciclo delle lezioni frontali momenti di lavoro collaborativo fra gli studenti, molti altri rimangono scettici, essenzialmente per il pregiudizio secondo il quale far lavorare in gruppo significa abolire la lezione frontale. Al contrario, queste strategie sono concepite a completamento della lezione frontale per compensare i suoi svantaggi e non per sostituirsi ad essa. Altre riserve riguardano la riduzione dei contenuti che sicuramente avviene anche per motivi pratici di tempo, ma è stato dimostrato che in gruppo gli studenti acquisiscono maggiore sicurezza riguardo le idee centrali da ricordare. I docenti dovrebbero concentrarsi più su quello di cui gli studenti hanno effettivamente bisogno che su quello che a loro piacerebbe insegnare. È importante dare le basi su cui poi ogni studente può costruire autonomamente.

I metodi cooperativi spesso si confrontano con le resistenze sia dei docenti che degli studenti. I docenti universitari spesso ritengono che queste attività non siano abbastanza “serie” e non siano davvero “insegnare”. McGregor, Cooper, Smith e Robinson riportano l’aneddoto di un Preside di Facoltà con il compito di valutare le capacità di insegnamento dei docenti il quale, nel suo giro quotidiano, ne aveva trovato uno che organizzava un lavoro di gruppo per cui aveva affermato: “I see you are doing group work today. I’ll come back another day when you are teaching” (McGregor – Cooper – Smith - Robinson: 68). Anche se coordinarsi con i colleghi è molto utile, non è affatto indispensabile se non ci sono persone disponibili e magari col tempo qualcuno potrebbe aderire a questo tipo di pratica notando i benefici del metodo. Dal canto loro, gli studenti sono abituati ad una posizione passiva che è senza dubbio più comoda e quindi inizialmente non collaborano. Ma acquisendo pian piano le basilari regole di comportamento e di rispetto reciproco, potrebbero iniziare ad apprezzare la novità ed entusiasinarsi. È necessario un periodo di “rodaggio” in cui non scoraggiarsi perché le cose non filano lisce dall’inizio.

Con l’adozione dei metodi cooperativi cambiano anche i criteri di valutazione perché ci si concentra non sulle nozioni ma sulle abilità e competenze acquisite. Bisogna valutare la padronanza dell’argomento, ma anche che cosa gli studenti sono effettivamente in grado di “produrre”. Per motivare ulteriormente all’impegno, è possibile creare dei sistemi di remunerazione in punti nel caso in cui i compagni del gruppo padroneggiano bene l’argomento che lo studente doveva approfondire e spiegare loro. Ma la valutazione finale deve essere sempre individuale e non di gruppo, per evitare un impegno disomogeneo nei diversi componenti. Il *feedback* informale e la comunicazione preventiva dei criteri di valutazione, che devono essere chiari a tutti, sono fondamentali per aiutare gli studenti a migliorare le loro prestazioni.

Naturalmente, si tratta di un approccio didattico che richiede la collaborazione di assistenti e studenti più avanzati perché il docente non può fare tutto da solo. Al fine di ristrutturare il

corso in questo modo, è necessario il supporto di diverse figure ed un investimento iniziale di tempo nella loro preparazione. Ma il vantaggio è che con questi collaboratori gli studenti si sentono più liberi di manifestare i loro dubbi e le loro perplessità senza paura di sembrare stupidi o impreparati. Spesso nel rapporto con il docente sono frenati dalla paura di sbagliare e dal desiderio di dare una buona impressione di sé.

Trasformare classi numerose in spazi interattivi è possibile ma bisogna spostare il *focus* dall' "insegnamento" all' "apprendimento" e partire dalla prospettiva dello studente. L'integrazione del vecchio paradigma, che in ogni caso presenta diversi aspetti positivi relativi alla sistematicità, al rispetto dei ruoli e all'economia temporale, con un nuovo approccio di tipo collaborativo che educa al rispetto delle diversità e basato sulla discussione e lo sviluppo del pensiero critico, non solo è possibile ma necessaria. Molte Università sia italiane che straniere si stanno infatti adoperando per trovare i fondi e realizzare questo modello in un momento storico in cui la logica del progresso economico e del "taglio" delle spese di bilancio sembrano volerci irrimediabilmente trascinare verso quella che D. Stanton definisce "the triumph of the McDonald's mentality" (D. Stanton: 112).

CAPITOLO III

MULTIMEDIALITA' E DIDATTICA DELLA LETTERATURA:

POTENZIALITA' ED ESPERIENZE

In un articolo apparso su *La Repubblica* il 31 Ottobre 2012, Marco Lodoli lamenta la mancanza di interesse delle nuove generazioni per la cultura umanistica che è ormai “finita, esaurita, muta, forse non proprio morta e sepolta, ma di sicuro messa in cantina fra le cose che non servono più” (M. Lodoli: 51). A suo avviso, le nuove generazioni hanno perso la capacità di voltarsi indietro e sentire le voci del passato, quanto mai vive ed attuali, perché la loro vita si svolge in un presente che si nutre solo di se stesso. La cultura umanistica trionfa forse nelle mostre delle città d'arte ma i ragazzi sono tutti altrove, “davanti a qualche schermo acceso, su qualche aereo che vola nel mondo, in un futuro che allegramente, superbamente, se ne frega di ciò che è stato e non sarà mai più”. Eppure, nella parte finale del suo articolo, Lodoli riconosce che oggi i giovani leggono altri libri, ascoltano altra musica, pensano e sentono in maniera diversa, per cui non è sufficiente sottolineare che non conoscono i grandi autori del passato, ma che dobbiamo invece “assolutamente capire dove stanno andando” (M. Lodoli: 51).

È senz'altro vero che oggi i mass media hanno assunto le funzioni ludico-estetiche ed educative un tempo riservate alla letteratura, per cui i giovani si accostano all'istruzione portando gusti, aspettative e sistemi di riferimento maturati al di fuori dell'aula. Inoltre, essi hanno molta più familiarità con le forme di lettura breve (SMS, twitter, facebook, chat) rispetto all'approccio che porta ad estrarre la sostanza da un testo lungo o a coglierne il

messaggio emotivo. Ma l'ipotesi che le tecnologie multimediali possano minacciare la sopravvivenza stessa della scrittura e della lettura letteraria è infondata. Se la letteratura perde la sua funzione specifica e sembra ridursi a micro-linguaggio, essa rimane pur sempre il principale repertorio al quale la cultura di massa attinge continuamente per creare i suoi messaggi (G. Armellini: 89).

Non è corretto infatti affermare che la letteratura sia completamente scomparsa dalla vita dei giovani perché la società contemporanea è invece pervasa da una diffusa "letterarietà" attraverso la crescente circolazione dei generi in cui vengono usati diversi linguaggi che si integrano e si fondono, come ad esempio nelle videoregistrazioni di drammi ed opere liriche. Oggi si assiste infatti ad un sostanziale cambiamento dei sistemi di fruizione della letteratura, a causa di una sempre maggiore commistione con i mezzi audiovisivi. La trasformazione di romanzi in film è stata pratica corrente sin dagli albori del cinema, per cui è assolutamente lecito pensare che spesso gli studenti accedono agli adattamenti prima ancora di aver letto l'opera originale. La canzone d'autore si è poi riappropriata di molti temi della ballata medioevale e romantica, restituendo l'elemento fondamentale della musica, che manca alle versioni pubblicate in antologia. Anche in questo caso, è molto più probabile che gli studenti abbiano incontrato sulla loro strada queste canzoni, piuttosto che abbiano letto spontaneamente, senza la sollecitazione del docente, i testi letterari (P. E. Balboni: 31).

Inoltre, nella società contemporanea, nuovi mezzi di fruizione e di distribuzione del testo letterario si sono affiancati a quelli tradizionali. In internet, ad esempio, abbiamo una serie di siti di poesia e romanzi con forme aperte o *in progress*, in cui viene proposto solo l'incipit dell'opera, lasciando al lettore la libertà di completarla, oppure il testo rimane aperto consentendo ad ognuno di aggiungere, modificare o scegliere il percorso che preferisce tra i tanti possibili. Da questo punto di vista, possiamo affermare che oggi internet abbia restituito alla letteratura "una caratteristica che essa aveva avuto da Omero a Simonide, quando la tradizione orale dei testi consentiva ad ogni aedo di modificare, tagliare, aggiungere" (P. E.

Balboni: 31). Abbiamo poi i *weblogs*, raccolte diaristico-epistolari in cui vengono registrati quotidianamente avvenimenti, pensieri e sensazioni e una miriade di siti in rete dedicati ad opere, autori, scuole e movimenti, per cui il docente di letteratura non può oggi sottrarsi al compito di guidare lo studente a selezionare la quantità enorme di informazioni reperibili, perché non tutte qualitativamente valide.

Il problema fondamentale è dunque non fermarsi al nostalgico rimpianto per forme e modelli di pensiero ed insegnamento che hanno, forse, funzionato in passato, ma piuttosto quello di cercare di capire la cosiddetta “cultura giovanile”, per trovare un modo efficace di comunicare con gli studenti ed accompagnarli nell’esplorazione della letteratura mostrando quanto essa possa essere viva ed attuale. Che le forme di cui la cultura contemporanea si nutre non abbiano sempre alto valore artistico è innegabile, ma è bene saper parlare il linguaggio dei giovani se vogliamo essere ascoltati e mostrare loro che quegli interrogativi esistenziali a cui cercano risposte ovunque sono stati superbamente espressi nei capolavori della tradizione letteraria.

Diversi studiosi sottolineano che l’educazione letteraria non può restare limitata al solo studio di opere scritte ma che, al fine di far significativamente entrare la letteratura nella vita dello studente, deve necessariamente tenere conto dei codici e dei linguaggi di fondamentale importanza nella formazione del loro modo di sentire. Continuando a proporre agli studenti esclusivamente i classici si sancisce la contrapposizione tra la cultura assorbita spontaneamente dai giovani e quella, a loro estranea, imposta dalle istituzioni con risultati spesso demotivanti. Come afferma G. Freddi, i giovani del terzo millennio sono soggetti potenzialmente aperti “al richiamo della letteratura, che solo il formalismo pedante e miope di una didattica sussiegosa e compiaciuta può bloccare con pericoli di rigetto” (G. Freddi: 58).

Il rapporto con la cultura di massa è dunque centrale e deve essere affrontato elaborando itinerari formativi che tengano conto della profonda influenza ideologica, etica ed estetica dei

mass media. Solo così la lezione non si limiterà ad essere una mera trasmissione di nozioni ma genererà un sapere nuovo, nato dall'incontro e dal dialogo. Se nell'attuale situazione culturale, la parola scritta ha perso centralità perché le forme espressive che determinano il gusto e le abitudini di fruizione sono altre, l'insegnamento letterario deve necessariamente evidenziare collegamenti tra le diverse forme artistiche, anche con quelle popolari come la canzone o la serie televisiva, nell'ambito di discussioni in cui il discente si senta coinvolto e motivato. In questo modo, sarà possibile non solo orientare con maggiore facilità allo studio della letteratura, ma anche fornire i codici per utilizzare correttamente gli strumenti di cui la cultura contemporanea si serve (G. Armellini: 85).

Assicurare varietà negli stimoli forniti è, inoltre, fondamentale data la molteplicità degli stili di apprendimento che caratterizzano gli studenti. Secondo la teoria delle "intelligenze multiple" di H. Gardner, ogni individuo racchiude in sé una diversa combinazione di intelligenze e può svilupparle tutte, raggiungendo soddisfacenti livelli di competenza se opportunamente sollecitato. Solo garantendo una certa varietà di stimoli, si potrà efficacemente comunicare con le diverse intelligenze che caratterizzano il gruppo-classe (H. Gardner, 1987).

III.1 Supporti audio-video: la canzone d'autore, il radiodramma, l'adattamento cinematografico di opere letterarie

Considerare come oggetto di studio non solo la letteratura ufficiale ma anche i libri che gli studenti effettivamente leggono e tutte le forme artistiche della cultura di massa consente di operare un'azione di orientamento e di correggere l'unilateralità del tipo di ricezione dominante attraverso la proposta dei ritmi più lenti e soggettivi della lettura letteraria. In questo modo, si attiva la motivazione proponendo materiale gradito agli studenti e si raggiunge l'importante obiettivo di abituarli ad analizzare canzoni, film e telefilm come se fossero un libro, ripercorrendo più volte il materiale ed evidenziandone la struttura.

Tra le diverse forme artistiche della cultura di massa, la canzone d'autore presenta un rapporto privilegiato con la poesia e può dunque essere usata per introdurre o approfondire tematiche relative al testo poetico. Le origini della poesia sono infatti strettamente legate alla musica perché poemi come l'*Iliade* e l'*Odissea* venivano cantati e, nel Medioevo le "ballate" erano così denominate perché avevano la funzione di accompagnare alla storia raccontata musica, canto e ballo. In epoca romantica si ebbe poi un massiccio recupero dell'eredità culturale medioevale, per cui diversi poeti composero ballate di vario tipo, come dimostra l'opera che segna l'inizio del romanticismo inglese, pubblicata nel 1798 da William Wordsworth e S.T. Coleridge, intitolata appunto *Lyrical Ballads*.

In tempi recenti, diversi cantautori si sono ispirati a questa tradizione proponendo rielaborazioni e traduzioni più o meno fedeli degli originali medioevali o romantici. In Italia, Fabrizio de André ha reso popolare una versione di *Geordie*, liberamente tratta dall'originale inglese, che può stimolare utili riflessioni sul periodo delle *enclosures*, quando i cacciatori di frodo erano puniti con la pena capitale dell'impiccagione. Anche Bob Dylan per la sua canzone *A Hard Rain's Gonna Fall* si è ispirato alla celebre ballata inglese *Lord Randall* e propone una versione in cui la musica è parte integrante del testo veicolandone il messaggio. Far ascoltare in classe queste canzoni è utile a dare l'idea di come fosse esattamente una ballata, cosa che la sola versione su carta non può certo rendere, e può stimolare interessanti riflessioni sul genere e le sue caratteristiche, come ad esempio l'apertura in *medias res* della vicenda e i frequenti interventi dei personaggi che prendono direttamente la parola all'interno della storia raccontata da un narratore (G. D'Armellina: 123-138).

Per quanto riguarda la ballata romantica, esiste una celebre versione degli Iron Maiden della *Rhyme of the Ancient Mariner* di S.T. Coleridge e una altrettanto raffinata rielaborazione de *La Belle Dame Sans Merci* di J. Keats da parte del cantautore australiano Nick Cave dal titolo *Where Wild Roses Grow*. Abbiamo poi richiami ad intere opere letterarie, come la celebre raccolta *Non all'amore, non al denaro, né al cielo* di Fabrizio de André ispirata alla *Spoon River Anthology* di E.L.

Masters, oppure brani che selezionano una scena tipica di una storia come *Wuthering Heights* di Kate Bush, che riprende dall'omonimo romanzo di E. Brontë la scena in cui lo spirito di Catherine bussa incessante alla finestra di Heathcliff, supplicandolo di lasciarla entrare. Naturalmente, esempi del genere non sono limitati alla sola letteratura in lingua inglese, ma sono rintracciabili anche in contesti culturali diversi, perché la canzone d'autore spesso trova nella letteratura fonte di ispirazione; basti segnalare la recitazione melodica da parte del filosofo Manlio Sgalambro della traduzione italiana della celebre *Invitation au Voyage* di C. Baudelaire, su musiche originali di Franco Battiato. Queste canzoni hanno tutto un alto valore culturale, per cui non si rischia di presentare agli studenti materiale non adeguato, e il loro utilizzo didattico può servire ad approfondimenti vari sul genere, sul contesto storico, sul rapporto poesia-musica, sulle modalità di traduzione e rielaborazione del testo, oltre ad inserire un importante fattore di motivazione e novità nella lezione.

E. Pavan propone anche un utilizzo didattico del radiodramma, che è uno dei generi letterari meno valorizzati, anche se eminenti scrittori come S. Beckett, B. Brecht, T. Stoppard, H. Pinter e L. MacNiece tra gli altri, vi si sono dedicati. È noto che S. Beckett incluse nel suo testamento l'assoluto divieto di operare adattamenti teatrali dei suoi radiodrammi, e questo a sottolineare la specificità di questo tipo di scrittura che è funzionale ad un mezzo di comunicazione il quale, diversamente da cinema, televisione e teatro, si avvale di un solo canale sensoriale, e cioè quello auditivo (E. Pavan: 224). Secondo MacLuhan la radio, a differenza dei mezzi visivi, che devono necessariamente fare i conti con le limitazioni imposte dalla realtà, ha un'importante analogia con la parola scritta perché, sviluppando un solo senso, ci costringe ad immaginare con la fantasia tutto il resto. La radio è inoltre un mezzo di comunicazione molto flessibile perché può essere ascoltato in luoghi e situazioni diverse e questa è la ragione principale del suo essere intramontabile (M. MacLuhan, 1994).

Configurandosi come un testo scritto appositamente per la radio, il radiodramma ha delle caratteristiche precise che prevedono un intreccio semplice, pochi personaggi e centralità data

al dialogo, in cui i movimenti o cambi di ambientazione devono essere resi attraverso il sonoro. Se in glottodidattica il radiodramma può essere utilizzato per applicare tutte le tecniche legate alla produzione orale o scritta, in campo squisitamente letterario può essere prezioso per avvicinare gli studenti alla letteratura e far scoprire loro che oltre ai mezzi visivi esistono quelli della mente. Riflettere sulle specificità del genere può ampliare gli orizzonti culturali degli studenti e stimolare la discussione, nonché approfondire la conoscenza di quegli autori che hanno scritto sia per il teatro che per la radio (Pavan: 232).

Il radiodramma è inoltre particolarmente adatto alle attività di tipo collaborativo finalizzate alla realizzazione di testi e documenti sonori. Dopo aver studiato le opere di autori noti e le caratteristiche del genere, gli studenti potranno scrivere e recitare un radiodramma maturando la consapevolezza che questo tipo di ascolto presenta delle importanti analogie con la lettura di un romanzo perché stimola la produzione di immagini mentali di persone, oggetti, azioni ed emozioni che trasformano il testo in una rappresentazione in movimento – una consapevolezza molto utile per motivare alla lettura.

Ma tra tutti i mezzi audio-visivi, quello che meglio si presta ad essere utilizzato nei corsi di letteratura è senz'altro il cinema, e questo sia per la sua pervasiva diffusione nella cultura contemporanea, che ha portato diversi critici a sottolineare come esso abbia oggi la stessa centralità che il romanzo aveva nell'ottocento, sia per il rapporto particolarmente stretto che si instaura sin dall'inizio tra cinema e letteratura e che ha permesso, attraverso gli adattamenti filmici delle grandi opere letterarie, una diffusione straordinaria dei capolavori della tradizione europea e non solo. Oggi un romanzo di successo viene spesso seguito dalla versione cinematografica, ma è vero anche il contrario, perché alcuni film suggellano il successo al botteghino con la versione a stampa venduta in libreria.

Il rapporto tra letteratura e cinema è molto dibattuto perché spesso il cinema è stato accusato di appropriarsi indebitamente di materiale letterario che ripropone in altra forma. Tuttavia, è

più esatto parlare di arricchimento reciproco, visto che un buon adattamento può suscitare il desiderio di leggere il romanzo o aprire nuove possibilità interpretative. Si tratta in ogni caso di forme artistiche autonome, ciascuna con le sue peculiarità, che tuttavia condividono alcuni tratti in comune. Come spesso avviene, non sempre gli adattamenti sono di livello elevato, per cui sarà compito del docente che intende avvalersi del supporto cinematografico, selezionare i film e i registi e visionare in anticipo il materiale prescelto. Per quanto riguarda i film in lingua, è inoltre opportuno assicurarsi che il livello linguistico sia adeguato a quello della classe ma, nel caso di studenti universitari, è possibile proporre materiale linguisticamente e culturalmente più complesso (M. Cervenick: 125).

Per un utilizzo didattico del cinema all'interno del corso di letteratura, gli studenti devono essere guidati a riflettere sulle peculiarità e sulle differenze fra le due arti. I tempi di fruizione non sono infatti gli stessi: la lettura si configura come un'attività solitaria dai tempi assolutamente soggettivi, in cui si ha la possibilità di rileggere anche più volte un passaggio non chiaro, soffermarsi su qualcosa che colpisce particolarmente il nostro interesse o, al contrario, sorvolare su dettagli ritenuti irrilevanti ma i tempi di fruizione di un film sono oggettivi (90-110 minuti circa) e, sebbene il lettore DVD permetta di fermare la visione per tornare indietro o andare avanti, nel caso della visione in sala o di un film trasmesso in televisione, non c'è alcun modo di recuperare il materiale perso oppure di passare direttamente alla parte che più interessa. La versione cinematografica di un romanzo deve necessariamente tener conto di questa differenza sostanziale di tempi, per cui ogni adattamento si configura essenzialmente come una riduzione che comporta una serie di tagli, riassunti, condensazioni di più personaggi in uno solo ed infatti si parla anche di "riduzione" cinematografica (R. Triolo: 110).

È stato osservato che, sebbene il cinema attivi più canali (visivo attraverso immagini e scritte grafiche, auditivo attraverso dialoghi, musica ed effetti sonori) per cui la memorizzazione e la comprensione generale dovrebbero risultare agevolate, il carattere di maggiore convivialità

della visione, che di solito avviene in compagnia, abbassa la soglia di attenzione e predispone ad una fruizione meno consapevole. Se il buio della sala favorisce la visione, i rumori possono disturbarla, ed infatti sono generalmente le persone che cercano di utilizzare le stesse strategie della lettura solitaria per la visione dei film ad essere maggiormente infastidite da chi al cinema commenta continuamente a voce alta (M. Cervenick: 89).

L. Lumbelli ha infatti notato che il discorso per immagini determina un forte coinvolgimento empatico ma un abbassamento dell'atteggiamento critico rispetto alla percezione di un testo verbale (L. Lumbelli: 74). Per questo motivo gli studenti, sebbene abbiano grande familiarità con il mezzo cinematografico, devono essere guidati verso un approccio più critico alla visione in modo che anche in futuro non assumano una posizione passiva ma di maggiore controllo rispetto alle immagini. L'attivazione di competenze pregresse può dunque stimolare la motivazione, ma in seguito è necessario trasformare le modalità di fruizione del cinema e fare in modo che gli studenti si abituino a "leggere" un film e non semplicemente a "vederlo". F. Vanoye e A. Goliot-Lété distinguono uno spettatore "normale" che assiste passivamente alla visione, da uno spettatore "attivo" e "analista" che assiste alla visione con finalità di studio. Poiché nel nostro caso lo spettatore è soggetto apprendente, è verso questa seconda possibilità che bisogna necessariamente tendere (F. Vanoye - A. Goliot-Lété: 59).

Inoltre, gli studenti di oggi vivono in una cultura legata all'audiovisivo, più che alla parola scritta, e sono pertanto poco motivati alla lettura perché questo stato di cose ha influenzato gli stili cognitivi, abituandoli a guardare ed ascoltare più che a leggere, con ricadute negative sull'insegnamento letterario. La lettura può risultare più impegnativa e meno coinvolgente rispetto alla visione perché è monosensoriale, possiede un basso grado di iconicità e attiva maggiori richiami enciclopedici che possono pregiudicare la comprensione del messaggio trasmesso. Utilizzare il cinema come supporto didattico significa proporre un mezzo con cui gli studenti hanno già familiarità ed invogliarli, attraverso il confronto tra testo letterario e cinematografico, alla lettura delle opere originali. Come mostrano gli studi di C. Metz su

cinema e psicoanalisi, la visione di un film è sempre un'esperienza emotivamente molto coinvolgente, in cui alla risposta razionale si intreccia un effetto di seduzione psichica che suscita meccanismi di identificazione, i quali possono agire positivamente sul desiderio ed il piacere della lettura (C. Metz: 95).

È parimenti importante sensibilizzare gli studenti verso l'idea che un adattamento non è mai una fedele riproduzione del romanzo in questione, ma che esso è sempre frutto di una precisa scelta interpretativa, di una lettura operata dal regista che vuole mettere in evidenza taluni aspetti elaborando la sceneggiatura. Per questo motivo esistono a volte diverse versioni cinematografiche della stessa opera, così come infinite possono essere le messe in scena delle opere teatrali e i saggi critici che assumono posizioni diverse, talvolta divergenti, per cui la visione del film non può in alcun modo sostituirsi alla lettura dell'originale.

Se ci si accosta al film dopo la lettura, esso può servire a verificare le idee che gli studenti si erano fatti sul testo. Se invece viene proposto prima dell'opera originale, può servire a creare precise aspettative. Sebbene il percorso lineare dovrebbe muovere dalla lettura dell'opera alla successiva visione del film, è bene considerare che non sempre per gli studenti le cose si svolgono in questo modo, per cui proporre la visione di un adattamento e successivamente "smontare", romanzo alla mano, l'idea di una trasposizione fedele nell'analisi di un personaggio o di una scena in particolare, oppure ancora proporre la visione di una di quelle versioni più manifestamente divergenti dall'originale per la diversa collocazione storico-culturale – come *Romeo+Juliet* di Baz Luhrmann (1996) oppure *Hamlet 2000* di Micheal Almereyda (2000) - può aiutare a creare questo tipo di consapevolezza.

Proporre un film nella sua interezza promuove il piacere della visione e aiuta a sollevare problematiche generali che riguardano le modalità di adattamento, ma la selezione di spezzoni da confrontare con i passi del libro, oppure ancora di diverse versioni cinematografiche della stessa scena - come la famosa *balcony scene* prima nella fedele versione di F. Zeffirelli (1968) e

poi in quella post-moderna di B. Luhmann (1996) -, permette di svolgere analisi più approfondite e meticolose. Se consideriamo che la curva dell'attenzione cala dopo 15-20 minuti di visione e che, nel caso di film in lingua straniera, si mantiene per circa 5-10 minuti, è bene non scegliere spezzoni troppo lunghi. Dopo l'analisi degli spezzoni si può proporre la versione integrale del film che valorizza l'opera nella sua interezza (A. Fiorini: 3).

Per un utilizzo didattico del cinema, è necessario che il docente stimoli negli studenti una doppia competenza che permetta loro di affrontare il testo letterario e quello filmico con le rispettive peculiarità. La strategia didattica deve considerare sia gli aspetti semiotici di entrambi i linguaggi, proponendo analisi di decodifica dei testi, sia gli aspetti contenutistici e il modo in cui questi vengono espressi, attraverso attività di discussione e confronto. Ciò che cinema e letteratura hanno sostanzialmente in comune sono le modalità di narrazione, organizzate secondo specifiche caratteristiche di discorso, per cui possono trasmettere gli stessi contenuti con mezzi diversi. Per scoprire i meccanismi di funzionamento del cinema si potrà procedere con l'analisi del film come se fosse un racconto letterario, scoprendone la struttura narrativa, confrontarlo con la versione scritta e riflettere sulla specificità di entrambi i discorsi.

Aspetti da confrontare sono la voce narrante, la focalizzazione, il modo in cui il tempo e il luogo del racconto vengono resi. Come afferma R. Triolo, la lingua della letteratura è connotativa perché non aderisce direttamente all'oggetto ma piuttosto lo evoca, lo suggerisce, chiedendo la collaborazione del lettore, mentre il cinema, come anche il teatro, è un'arte mimetica, che mostra direttamente, fa vedere (R. Triolo: 105). Come nel testo letterario il narratore, le cui molteplici varianti sono state illustrate da G. Genette e dalla narratologia, è una componente fondamentale, anche nel cinema può essere utilizzata una voce narrante per analogia alla fonte.⁹ Nel film *Barry Lyndon* di S. Kubrick (1975), ad esempio, una voce fuori

⁹ Nel cinema, si distingue sostanzialmente tra *voce in* e *voce over*, a seconda se la voce narrante appare o meno nell'inquadratura. Entrambe le modalità possono essere di tipo diegetico o extradiegetico, se cioè il narratore appartiene o meno alla storia, per cui si delineano essenzialmente quattro possibilità: i) *Voce in* extradiegetica: quando il narratore appare nell'inquadratura ma non è un personaggio della storia; ii) *Voce in* diegetica: quando il

campo anticipa e commenta le avventure del protagonista, come il narratore onnisciente del romanzo di W. M. Thackeray. Gli studenti dunque possono partire con l'osservare analogia o contrasto tra le modalità narrative nel confronto tra romanzo e film e poi proseguire facendo lo stesso per la focalizzazione, l'ambientazione spazio-temporale e così via, anche con l'ausilio di schede di lettura opportunamente predisposte dal docente. La focalizzazione nel cinema, ad esempio, corrisponde ai movimenti della macchina da presa la quale, muovendosi fisicamente nello spazio, può o meno adottare il punto di vista di un personaggio facendoci vedere quello che lui vede, oppure può inquadrarlo più spesso per farci simpatizzare con lui, oppure ancora può farci percepire il mutamento del punto di vista spostandosi rapidamente. La focalizzazione coincide dunque in larga parte con l'ocularizzazione dalla macchina da presa, ma si arricchisce di effetti visivi ed auditivi che, combinandosi, possono diventare anche molto complessi, come sincronie o contrasto tra suoni e immagini, voci fuori campo e pensieri verbali.

Altre convenzioni si ritrovano sia in letteratura che nel cinema, come l'analessi o *flashback* oppure la prolessi o *flashforward*, e sono abbastanza frequenti anche riassunti o ellissi narrative rese tramite sequenze di montaggio o narrate da *voci over*. Per quanto riguarda le modalità di gestione del tempo del racconto vi è dunque una certa corrispondenza tra letteratura e cinema, fatta eccezione per l'iterativo performativo, individuato da G. G  nette a proposito della scrittura di Marcel Proust (G. G  nette: 176-189), perch   rendere cinematograficamente un'azione che si ripete con costanza nel corso del tempo,   possibile solo attraverso una serie di fotogrammi veloci che mostrano il personaggio compiere la stessa azione in pi  occasioni diverse. Si tratta dunque di un'operazione pi  lunga e complessa rispetto all'inserimento di una o pi  locuzioni frequentative (certi giorni, spesso, di solito).

narratore   un personaggio della storia e appare nell'inquadratura; iii) *Voce over* extradiegetica: quando ascoltiamo una voce narrante che non appartiene al racconto; iv) *Voce over* diegetica: quando la voce narrante appartiene ad un personaggio della storia (R. Triolo: 110)

Anche le modalità di presentazione del personaggio sono sostanzialmente simili ma, mentre la letteratura dispone di diversi mezzi per rappresentare il pensiero, che vanno dal discorso indiretto libero, al monologo interiore e al flusso di coscienza, il cinema non può rendere direttamente i pensieri del personaggio e può solo presentarcelo in azione in modo tale che lo spettatore intuisca dai suoi comportamenti cosa prova. Sono certo possibili soluzioni simili al monologo teatrale o relative all'uso di una *voce over* che corrisponde all'interiorità del personaggio, ma queste scelte non sono molto frequenti (R. Triolo: 110).

Se il cinema non dispone di mezzi per rendere le lunghe descrizioni narrative di luoghi e ambienti, può di certo ricostruirle, per cui uno degli aspetti più interessanti degli adattamenti è sicuramente osservare il modo in cui l'ambientazione fisica e lo sfondo storico-sociale sono stati resi attraverso le immagini. Con la loro precisa ricostruzione degli ambienti di riferimento, film come *Sense and Sensibility* di Ang Lee (1996) o *Shakespeare in Love* di J. Madden (1998), sono dei preziosi strumenti didattici. Nel caso di adattamenti realizzati in epoca molto lontana rispetto all'ambientazione dell'opera, per quanto la ricostruzione possa apparire accurata, è sempre rintracciabile l'impronta del periodo storico in cui è stata realizzata. Per questo motivo, si assiste spesso ad una sovrapposizione di elementi storico-culturali che risulta tanto più evidente, quanto più lontana è la data di realizzazione dell'adattamento rispetto al presente. Anche per quanto riguarda il punto di vista, si assiste talvolta ad un vero e proprio *transfert* culturale che riguarda la prospettiva assunta dagli autori (M. Cervenik: 91).

Per utilizzare correttamente i contenuti del materiale selezionato ai fini dell'intervento didattico, il docente deve tener conto anche dei codici specifici del cinema e sottolineare come la colonna visiva (luce, colore, immagini e grafica), la colonna sonora (suono verbale, rumori, musica) e fenomeni di ordine sintattico (montaggio, organizzazione delle sequenze), interagendo in combinazioni diverse, aggiungono, amplificano, modificano il significato complessivo (A. Fiorini: 6).

La creazione di un percorso didattico che vede l'utilizzo integrato di romanzi e film generalmente presenta una struttura divisa nei tre momenti "globalità-analisi-sintesi", che riprende le fasi della percezione ed è applicabile sia allo studio di opere letterarie che cinematografiche. L'accostamento globale al testo si concentra su attività da svolgere (singolarmente, in coppia o in gruppo) prima, durante e dopo la lettura/visione, attraverso le quali lo studente viene introdotto all'argomento e aiutato a comprendere gradualmente il testo, partendo da ipotesi iniziali basate sulle proprie esperienze. Per l'attivazione di conoscenze pregresse si può partire da una scheda di presentazione del film contenente dati relativi alla produzione, informazioni sul regista e la colonna sonora. Anche le interviste agli attori pubblicate sulle riviste specializzate possono fornire lo stimolo per formulare anticipazioni sul contenuto del film. In questo modo, si stimola la discussione sulle aspettative degli studenti e si attiva la motivazione. Un'altra tecnica è quella di presentare uno spezzone del film senza audio o, in alternativa, il sonoro senza immagini al fine di ricostruire la parte mancante.

La percezione analitica prevede poi una comprensione più profonda per individuare gli elementi specifici che saranno inseriti successivamente in generalizzazioni teoriche e contestualizzazioni storiche. L'operazione di analisi è volta alla scomposizione e ricomposizione del testo, evidenziandone i contenuti, la struttura, i meccanismi di funzionamento. Come ogni opera artistica, film e romanzi presentano un'unità inscindibile di forma e contenuto, per cui lo studio dei temi comprenderà necessariamente anche l'analisi della forma in cui sono espressi. In questa fase, si procede alla lettura e/o visione e si chiede agli studenti di compilare delle schede opportunamente elaborate per guidarli nell'analisi attraverso domande con risposta a scelta multipla, compilazione di griglie ed altri esercizi strutturali. In seguito a questa operazione sarà possibile cogliere i tratti distintivi del testo e allargare l'analisi a categorie più ampie come il genere, le correnti artistiche, il contesto storico. Si passa dunque dalla sintesi critica degli estratti ad una visione più ampia, evidenziando l'appartenenza delle categorie identificate durante l'analisi a macro-categorie generali.

Dopo aver analizzato separatamente un passaggio del romanzo e una o più versioni cinematografiche della medesima scena, si procede al confronto tra le due modalità espressive in modo da identificare gli elementi caratterizzanti di ciascuna ed individuare le scelte operate dal regista. Nel confronto con il brano originale, gli studenti acquisiscono maggiore familiarità con i meccanismi di funzionamento di cinema e letteratura e ricollegano l'interpretazione data dal regista ai filoni principali della critica letteraria (M. Cervenick: 110).

Insegnamento e valutazione si integrano sempre perché è necessario fornire un adeguato *feedback* in ogni momento del percorso didattico, ma la verifica finale deve sostanzialmente evidenziare il grado di appropriazione dei codici di decifrazione dei testi raggiunto. Per questo motivo, può essere utile chiedere agli studenti di presentare ai compagni un elaborato scritto che consiste in un'analisi comparativa di una o più scene tratte dal film e dal romanzo oggetto di studio, in modo da verificare la comprensione e la capacità di applicazione pratica di quanto studiato. Naturalmente, vengono fornite in anticipo tutte le indicazioni relative alle caratteristiche dell'elaborato e ai criteri di valutazione, che devono essere ben chiari a tutti in modo da mettere in condizione ciascuno studente di fornire una prestazione adeguata. È anche possibile proporre lavori di gruppo, avendo cura di organizzare il tutto in modo tale che ogni membro sia responsabile di un settore della ricerca, ma che alla fine debba presentare anche il lavoro degli altri, in modo da assicurarsi che tutti partecipino adeguatamente alle attività. In ogni caso, la valutazione finale sarà di tipo individuale per responsabilizzare maggiormente lo studente e spingerlo ad utilizzare al massimo le proprie capacità. Alla fine di ogni presentazione, vengono dedicati alcuni minuti alla discussione plenaria a cui partecipa tutta la classe. Sono possibili anche attività di scrittura creativa, come la stesura di sceneggiature o *storyboard*, che vengono presentate alla classe avendo cura di esplicitare le motivazioni delle scelte operate. Naturalmente, in questo caso, gli studenti devono essere introdotti alle convenzioni della scrittura scenografica che utilizza sempre il tempo presente,

perché deve essere recitata, e contiene anche le indicazioni tecniche di regia, dal momento che è un testo scritto in funzione della realizzazione del film.

Nell'ambito del corso di letteratura italiana presso l'Università del Litorale di Capodistria (Slovenia), si sperimentano ormai da tempo proposte didattiche che vedono l'utilizzo integrato di opere letterarie e cinematografiche, e la risposta degli studenti è generalmente ottima. Nell'ambito delle trenta ore di lezione teorico-formale, i contenuti proposti sono organizzati in due percorsi principali che comprendono un'introduzione storica e metodologica relativa ai rapporti tra letteratura e cinema e, una illustrazione degli elementi narratologici utili per analizzare opere letterarie e cinematografiche, riservando particolare attenzione alla specificità del linguaggio filmico (inquadratura, scena, movimenti della macchina, campi e piani, la colonna sonora, il montaggio). Le esercitazioni sono poi dedicate allo svolgimento di attività che prevedono l'applicazione pratica delle conoscenze e lo sviluppo di strumenti specifici per la lettura, la comprensione e l'interpretazione di testi scritti ed audiovisivi. Al termine dell'intero percorso, gli studenti devono dimostrare di avere acquisito gli strumenti per una corretta decodifica dei codici e la capacità di applicare autonomamente i contenuti studiati (M. Cerkvnik: 70).

III.2 Tecnologia informatica e didattica della letteratura: ipertesto, ricerca in internet e corso monografico in rete

Lo sviluppo del pensiero occidentale è legato alla logica lineare della scrittura che predilige l'asse temporale a discapito di quello spaziale. Quando nel 18° secolo i filosofi illuministi idearono l'*Encyclopédie*, si trovarono a dover risolvere il problema dell'ordinamento della conoscenza ed individuarono nella organizzazione alfabetica un criterio "neutrale" che, nel corso del tempo, si è sposato con l'impostazione cronologica. Oggi la logica lineare e sequenziale è stata minata dalla tecnologia con l'introduzione della rete e del telecomando consentono una gestione casuale; questa tende a rimanere tale se non vengono

opportunamente acquisiti gli strumenti per un uso maggiormente consapevole (P. E. Balboni: 13). Le nuove tecnologie propongono un modello di conoscenza di tipo reticolare caratterizzato da scambio e interazione, per cui alla cultura del libro si affianca la necessità di adottare una mentalità ipertestuale capace di molteplici rimandi ed associazioni. Nelle società complesse non è più sufficiente saper utilizzare un solo sistema di ragionamento ma bisogna padroneggiarli entrambi per adottare una mentalità più aperta e fluida.

La definizione di ipertesto rimanda all'essenza stessa del patrimonio letterario nella sua fitta rete di rimandi storico-culturali e rielaborazioni critico-estetiche. L'ipertesto può essere considerato una metafora del sapere letterario anche perché mette in pratica molte delle proposte teoriche della seconda metà del 20° secolo, che hanno prospettato l'idea di decentramento del testo letterario e di nuove forme di testualità. Se R. Barthes descrive il testo letterario in termini di "rete", tramite la quale il lettore accede a percorsi plurimi (R. Barthes, 1973), per J. Derrida, il concetto di "centro" non è una realtà ma una funzione (J. Derrida, 1972) - ed infatti nell'ipertesto il lettore è libero di decidere da quale punto partire perché esso è privo di un ordine prestabilito. Inoltre è stato più volte notato come l'ipertesto sia vicino al concetto di "rizoma" di G. Deleuze e F. Guattari, che presenta alcune delle sue caratteristiche principali come la struttura reticolare e la mancanza di sequenzialità, dal momento che "connette un punto qualunque con un altro punto qualunque e ognuno dei suoi tratti non rinvia necessariamente a tratti della stessa natura (...) Non è fatto di unità ma di dimensioni o piuttosto di direzioni in movimento, non ha inizio né fine ma sempre un mezzo, per cui cresce e straripa" (G. Deleuze, F. Guattari: 54). Il modello di nodi e collegamenti realizza appieno il concetto di intertestualità di J. Kristeva (J. Kristeva, 1969), perché "il piacere di scoprire echi e rimandi a testi sottostanti nelle pagine di un libro è forse il più letterario dei piaceri connessi al processo di lettura"(P. Celentin - E. Cognini: 73). La narrativa moderna propone spesso un'esperienza reticolare di lettura, fatta di continui riferimenti ad altre fonti attraverso citazioni o collegamenti espliciti o impliciti che realizzano un dialogo complesso tra le opere letterarie.

Come sul piano semiotico e narratologico l'ipertesto modifica i ruoli di autore e lettore perché quest'ultimo è chiamato in prima persona a contribuire alla creazione letteraria attraverso l'interpretazione, parimenti il suo utilizzo didattico incide sui ruoli tradizionali di docente e discente, creando un ambiente idoneo all'apprendimento e promuovendo i raccordi interdisciplinari. G. P. Landow sottolinea la natura collaborativa dell'ipertesto in cui il docente/*leader* si trasforma in *coach/companion*. I suoi celebri siti di letteratura post-coloniale (<http://www.postcolonialweb.org>) e vittoriana (<http://www.victorianweb.org>) sono costituiti largamente da materiale creato da studenti di ogni angolo del mondo e vedono le loro ricerche pubblicate accanto a quelle di studiosi eminenti, consentendo ai soggetti apprendenti di maturare la consapevolezza di poter efficacemente partecipare al processo di costruzione del sapere. P. Freire afferma infatti che l'istruzione "deve cominciare a risolvere l'opposizione tra studente e docente, a riconciliare i poli divergenti in modo che entrambi siano contemporaneamente docenti e studenti" (P. Freire: 59).

Il sapere che assume forma circolare, in cui ogni dato rinvia necessariamente agli altri, porta a progettare reticolazioni seguendo la logica ipertestuale delle mappe concettuali che sono didatticamente molto efficaci perché promuovono l'apprendimento non meccanico dei concetti. J. D. Novak e D. B. Gowin utilizzarono per la prima volta il termine "mappa concettuale" nel 1989¹⁰, quando elaborarono questo strumento in base alla teoria cognitivista dell'apprendimento significativo di D. Ausubel¹¹. Ci sono diversi tipi di mappa, da quella a

¹⁰ Il termine "mappa concettuale" è stato coniato da J. D. Novak e D. B. Gowin i quali, a partire dalla teoria cognitivista dell'apprendimento significativo, descrissero le strategie per sviluppare e utilizzare anche in ambito didattico questo strumento. I due studiosi sostennero che la rappresentazione grafica delle conoscenze "è un modo per far emergere i significati insiti nei materiali da apprendere, in quanto costringe gli studenti a riflettere sulla natura delle conoscenze e sulle relazioni che vi intercorrono" (J. D. Novak, D. B. Downing: 19).

¹¹ Seguace di J. Piaget e pioniere nello sviluppo della psicologia cognitiva, David Ausubel distingue negli anni '60 tra apprendimento significativo e apprendimento meccanico. Con apprendimento significativo egli si riferisce a quel tipo di apprendimento che consente di dare un senso alle conoscenze, poiché permette l'integrazione delle nuove informazioni con quelle già possedute e l'utilizzo delle stesse in contesti differenti, sviluppando così la capacità di *problem-solving*, di pensiero critico, di meta-riflessione e trasformando il sapere in vere e proprie competenze. Esso è

struttura radiale, che prevede collegamenti posti intorno ad un concetto centrale, a quella e rete, che è adatta alla realizzazione di ipertesti per la sua natura non sequenziale (F. Anzalone: 192). Inoltre, la didattica che si avvale dell'uso dell'ipertesto soddisfa le indicazioni volte a fornire maggiore centralità al testo perché offre nuovi percorsi di lettura. La “storia della letteratura” può così essere considerata non più come un'organizzazione rigidamente cronologica, ma come uno sfondo sul quale si aprono numerosi collegamenti fra le opere, gli autori, i contesti socio-culturali, letterari e artistici e si incoraggia la pluralità di accessi al testo letterario, che può essere di tipo tematico o per genere letterario (F. Caon: 210). Lo studente interagisce con il testo aggiungendo note, immagini o musiche ed integra le sue conoscenze con espressioni non letterarie e collegamenti con le arti figurative, la musica, il cinema, la fotografia, la filosofia, per cui l'ipertesto offre la possibilità di approfondire ogni tipo di raccordo interdisciplinare. E' dunque auspicabile un passaggio dalla “storia letteraria” comunemente intesa, alla “storia della letteratura ipertestualizzata”, dal momento che “l'intrinseca natura ipertestuale della conoscenza letteraria trova nell'attualizzazione informatica un'espressione naturale ed efficace” (P. Celentin, E. Cognini: 83).

L'esperimento realizzato all'IULM da Patrizia Nerozzi, relativo alla creazione di un ipertesto basato sul celebre *Life and Opinions of Tristram Shandy Gentleman* di Laurence Sterne (<http://www.tristamshandyweb.it>), testimonia il felice incontro interdisciplinare tra studi umanistici e conoscenze informatiche nel fornire a studenti e ricercatori uno strumento efficace per lo studio e l'approfondimento delle diverse tematiche relative all'opera. Il sito si apre sulla versione digitale del testo di Sterne segnalandone la centralità e presenta, ai due lati, l'indice ed il menu del sito. Essendo questo *anti-novel* un voluto attacco alle convenzioni letterarie tradizionali e alla fiction contemporanea organizzata secondo una sequenza di avvenimenti in ordine cronologico, il *Tristram Shandy* si presta particolarmente bene ad un tipo

diametralmente opposto all'apprendimento meccanico che utilizza la memorizzazione per produrre conoscenza “inerte” (D. Ausubel: 267).

di lettura non lineare. Inoltre, l'opera è un compendio della cultura e della società del 18° secolo, per cui è particolarmente adatta ad un approccio interdisciplinare. Ogni area (*Arts, Fashion, History, Irishness, Language and Rhetoric, Music, Novel, Poetry, Philosophy, Science*) è divisa in tre parti: *Essays*, con articoli di esperti negli specifici settori, *Net Resources and Bibliography*, con approfondimenti bibliografici suggeriti reperibili in versione cartacea o sul web, *Computational Linguistics*, con i risultati dell'analisi computazionale del testo. Come afferma P. Nerozzi, lo scopo del sito non è certamente "to have the last word on Sterne's novel but to create a place for learning and research" (P. Nerozzi - P. Carbone - M. Lancini: 138).

Sempre all'IULM, l'uso dell'ipertesto è stato sperimentato anche nella didattica dei corsi di scrittura creativa che hanno il duplice scopo di promuovere l'uso della lingua inglese e di esplorare nuove forme di narrazione. Nella fase iniziale del corso gli studenti sono introdotti alla lettura dei migliori lavori narrativi di letteratura ipertestuale¹² quali *Afternoon* di M. Joyce, *Gramatron* di M. Amerika, *Hegirascope* di S. Multrop e *Patchwork Girl* di Shelley Jackson. Derivando dalle riflessioni relative all'assenza di gerarchia nei testi che hanno attraversato tutto il 20° secolo, la letteratura ipertestuale produce opere basate sulla frammentazione e la molteplicità di significati. Esse mettono in discussione le convenzioni proprie alla tradizione cartacea e sfruttano l'organizzazione reticolare per darsi un'impostazione non sequenziale, che sia frutto invece di associazioni logiche. In *Patchwork Girl* di Shelley Jackson, che pubblica la sua storia nel 1993 dopo aver seguito un corso di scrittura con P. Landow, l'autrice racconta la storia della creatura femmina che in *Frankenstein* di Mary Shelley lo scienziato si rifiuta di costruire. La Jackson sfrutta al meglio tutte le potenzialità dell'ipertesto rappresentando

¹² La letteratura in rete inizia a comparire alla fine degli anni '80 quando i primi testi in prosa di opere ipertestuali sono liberamente fruibili. La fase pionieristica della *netliterature* vede susseguirsi una serie di esperimenti di rottura con i tradizionali elementi costitutivi del testo letterario a favore dell'adozione di molte delle caratteristiche dell'ipertesto come la struttura reticolare, l'associazione non lineare, la mancanza di un inizio e di una fine ben identificabili. Verso la fine degli anni '90 e l'inizio del 2000, si diffondono opere che si avvalgono anche di stimoli audio, video e strutture controllabili dall'utente, il quale partecipa all'evoluzione del plot per cui l'opera è soggetta ad una continua riscrittura. Anche la poesia ha trovato presto una applicazione multimediale attraverso l'integrazione di stimoli differenti ed infatti, nei casi più estremi, il testo scritto scompare completamente per lasciare spazio solo alle emozioni evocate dalle suggestioni visive e sonore (F. Caburlotto: 87-99).

graficamente le varie parti del corpo della creatura che si raccontano attraverso una struttura reticolare molto complessa. Le associazioni derivano da significati reconditi molto sottili che rinviano a temi quali la frantumazione dell'io, l'identità multiculturale, l'intertestualità. Oltre a questi esempi di ipertesto, vengono lette anche opere che si definiscono più propriamente "cybertesti" perché, accanto alle parole e agli effetti grafici, utilizzano altri strumenti multimediali quali suoni e filmati e si avvalgono di strumenti controllabili dall'utente, che è chiamato direttamente a costruire la storia scegliendo tra i diversi percorsi possibili. In *Henry's Story* di D. Merlin Goodbrey, il lettore può animare il personaggio principale attraverso il mouse e costruire la storia in base alle frasi che vengono visualizzate sullo schermo a seconda delle scelte fatte (F. Caburlotto: 89-94).

Parallelamente alla lettura di ipertesti e cybertesti, avviene l'approfondimento teorico seguito dalla sperimentazione diretta di questi modelli di scrittura, o attraverso il completamento di opere "aperte" le quali, dato l'input iniziale, chiedono la collaborazione del lettore per la successiva evoluzione della storia o del verso, oppure progettando e realizzando opere creative con l'impiego del programma di facile gestione *Storyspace*. In questo modo, gli studenti familiarizzano con alcune delle forme contemporanee di scrittura narrativa e imparano ad utilizzare un pensiero fluido, associativo, multidimensionale accanto a quello lineare. Secondo il resoconto di M. Lancini, l'esperimento è stato molto positivo e gli studenti, entusiasti e coinvolti, hanno manifestato interesse ad approfondire temi relativi alla relazione tra letteratura e nuove tecnologie per la loro tesi di laurea (P. Nerozzi - P. Carbone - M. Lancini: 144-152).

Allo stesso modo, il *web based research and study approach*, permette di affidarsi ad internet per realizzare attività di ricerca e promuovere modalità di apprendimento visivo e cinestesico, utili per quegli studenti che hanno difficoltà a misurarsi con la sollecitazione prevalentemente auditiva della lezione frontale. È opportuno guidare alla selezione e al corretto trattamento

delle informazioni per evitare che lo studente si senta sommerso da una mole eccessiva di materiale che non sa gestire (M. Mezzadri: 142).

S. Currell riferisce di aver realizzato secondo questa modalità la parte finale, propedeutica alla stesura della tesina, del suo corso su “cultura consumistica e sviluppo dell’industria cinematografica tra il 1890 e il 1939” presso l’Università di Nottingham. Dal momento che l’obiettivo era quello di sviluppare le capacità di selezionare le informazioni reperibili in rete, alla parte del corso relativa alla ricerca in internet è stata fornita centralità nei criteri di valutazione, perché altrimenti gli studenti non vi avrebbero dedicato tempo adeguato. La studiosa sottolinea infatti che, nel momento in cui si cerca di coniugare i metodi didattici tradizionali con i nuovi media, è importante elaborare nuove forme di verifica e valutazione che diano la giusta parte al valore aggiunto. Le prove hanno evidenziato che gli studenti avevano effettivamente iniziato a maturare una posizione più critica sul materiale trovato e si erano mostrati entusiasti e felici di utilizzare i nuovi media, che soddisfano le esigenze di stili di apprendimento diversi. S. Currell però sostiene di non credere che questa metodologia possa essere efficacemente adottata per gruppi numerosi (oltre 50 persone), perché gli studenti necessitano di attenzione individuale e costante *feedback*. Inoltre, questa non è una tecnica economica né in ordine di denaro, perché richiede attrezzature e supporto specializzato, né in ordine di tempo, perché richiede preparazione e allenamento (S. Currell, 2012).

La tecnologia informatica può essere utile anche al fine di integrare il corso monografico tradizionale con modalità che facilitino discussioni guidate sui testi in programma. In questo modo si raggiunge il duplice obiettivo di fornire maggiore centralità al testo e di rimuovere lo studente da un ruolo sostanzialmente passivo e puramente recettivo. Le tecniche di *close reading* e di lettura ermeneutica dei testi possono essere sperimentate anche all’interno di seminari gestiti parallelamente al corso principale, suddividendo gli studenti in gruppi di 20-25 persone coordinati da tutor, ma diversi studi hanno dimostrato che la discussione in presenza di solito determina una serie di condizioni che ostacolano l’effettiva partecipazione di tutti.

Spesso la timidezza o il timore di non sembrare adeguatamente preparati possono bloccare il coinvolgimento attivo, per cui, di solito, il docente finisce per interagire con quei 3-4 studenti che mostrano maggiore sicurezza di sé. Nella privacy della propria casa, all'orario più comodo, è più facile sentirsi rilassati e concedersi tutto il tempo necessario per riflettere sugli interventi degli altri, prima di inserire il proprio. Inoltre, nella classe vengono riprodotte quelle stesse condizioni che nella vita quotidiana determinano l'emarginazione delle minoranze. Uno studio condotto da C. West e D.H. Zimmerman mostra che, ad esempio, le donne o più in generale gli individui con tratti "femminili" della personalità come la timidezza o l'introversione, partecipano alla conversazione con minore frequenza e che, quando lo fanno, vengono interrotte più spesso e controllano meno l'argomento (C. West - D. H. Zimmerman, 1975).

M. Bachtin afferma che la nostra relazione dialogica con il mondo è basata su due tipi di discorso. Il primo è autoritario e comporta l'assimilazione del discorso altrui, come le parole di adulti o insegnanti, ed è di tipo religioso, politico e morale, mentre il secondo è internamente persuasivo e deriva dalla parola autorevole e non autoritaria, che ragiona in forma di opinioni (M. Bachtin,1981). La classe tradizionale si conforma al modello autoritario ma, con l'introduzione delle nuove tecnologie, tende a diventare più democratica perché il centro si sposta dal docente agli studenti, anche quelli appartenenti alle minoranze finalmente trovano voce. Si ha dunque la possibilità di realizzare un "discorso egualitario", così come concepito dal filosofo tedesco J. Habermas, attraverso una discussione democratica in cui ogni soggetto ha uguale opportunità di partecipazione (J. Habermas,1993).

La comunicazione mediata dal computer crea un ambiente in cui pesano meno i valori sociali tradizionali e in cui si riesce efficacemente a controllare il *Teacher Talking Time* a favore degli studenti. Diversi studi hanno dimostrato come nelle discussioni orali in presenza, il docente conti per il 71%, mentre nelle modalità informatiche solo per l'11%. Altro fattore fondamentale è che nelle discussioni formali non c'è interazione fra gli studenti, mentre in quelle elettroniche il 53% è studente-studente e il 24% studente-classe. In chat o nei forum, il

docente di solito è colui che stimola la discussione ponendo il primo quesito, il cosiddetto *seed question* a cui gli studenti sono chiamati a rispondere, dando il loro contributo e rilanciando nuovi quesiti. Ma il docente mantiene essenzialmente un ruolo di controllo orientando la discussione solo quando ha la sensazione che si stia dirigendo “fuori binario” (R. Rickly,1995).

Il maggiore scambio tra gli studenti consente di realizzare quelle comunità interpretative delle quali parla S. Fish, in cui gruppi di lettori “are persuaded to a set of assumptions that all of its members see” (S. Fish: 189). A suo parere, le comunità di lettori non solo concordano su cosa costituisce un testo, ma continuano a rielaborare le loro concezioni attraverso il contributo dei nuovi membri, in modo tale che le definizioni condivise in precedenza vengono sostituite e rielaborate in base alle nuove idee (S. Fish: 189). La definizione di “comunità interpretativa” si riferisce dunque ad una visione condivisa del mondo, ad una professione o disciplina in cui si realizza appieno l’ “eteroglossia” di cui parla Bachtin: perché vi sia dialogo devono esserci diverse voci che interagiscono, un processo di negoziazione che può portare, o anche non portare, al consenso. (M. Bachtin, 1986: 270-273)

Lo strumento per realizzare tutto questo sono i software di comunicazione che consentono di interagire al di fuori dell’aula e di promuovere un flusso libero di idee tendente a sovvertire le gerarchie. Verso la fine degli anni ’80, vennero introdotti i sistemi di comunicazione asincronica o e-mails, ma pochi docenti li hanno utilizzati a fini didattici perché il fatto che si possa leggere un solo messaggio per volta, rallenta molto il lavoro. L’ e-mail è utile per applicare metodologie tandem in cui due studenti lavorano in coppia per scambiarsi idee, opinioni e interpretazioni su testi letterari anche al fine della stesura congiunta di traduzioni, saggi, ricerche o applicazioni di determinati approcci teorici, ma è inadeguata alla gestione di un’intera classe (P. Celentin: 152).

A partire dagli anni ’90, i passi in avanti compiuti dalla tecnologia consentono di introdurre software che collegano più computer contemporaneamente sia in modalità sincronica che

anacronica, quali chat, forum, videoconferenze. Queste tecnologie hanno modificato l'utilizzo del computer a favore della socializzazione, per cui lo studente è chiamato a partecipare alla più vasta comunità accademica. Dal momento che ognuno ha un posto assicurato nel network e nessun partecipante può essere messo a tacere, T. Barker e F. Kemp parlano di una nuova pedagogia post-moderna che si adatta alle esigenze dei nostri tempi e realizza un modello in cui tutti i membri partecipano e imparano insieme (T. Barker, F. Kemp: 5). Andando al di là della pedagogia *student-centred* del passato, che spesso risultava fallimentare perché trovava i suoi limiti proprio nelle condizioni stesse dell'essere *face-to-face*, questo nuovo approccio fornisce l'occasione per realizzare le indicazioni della ricerca pedagogica più recente, relative allo sviluppo di maggiore autonomia e pensiero critico negli studenti.

Molti studiosi sottolineano che non si possono semplicemente usare le nuove tecnologie nell'ambito della pedagogia esistente, ma che bisogna operare uno sforzo per riesaminare e modificare significativamente quella attuale. Le innovazioni non derivano dal mero uso di una nuova tecnologia ma dall'elaborazione di una altrettanto nuova pedagogia che consideri le potenzialità introdotte dalla tecnologia. Da questa considerazione fondamentale partono i tentativi di applicazione pratica di tale metodologia, che può sia affiancarsi ed integrare il corso monografico tradizionale, sia essere gestita completamente on-line attraverso forme di istruzione a distanza.

All'Università Cà Foscari di Venezia, F. Aroma ha sperimentato l'uso di un supporto informatico nell'ambito di un corso su Jane Austen, che consentiva agli studenti di comunicare scambiandosi una serie di messaggi scritti conservati ed aggiornati dalla macchina. Il progetto generale riguardava la creazione di un sito in cui erano inclusi un caffè virtuale, uno spazio di incontro dedicato a discussioni informali, una biblioteca virtuale in cui poter consultare bibliografie, recensioni e note, e uno studio virtuale per contattare il docente al fine di avere chiarimenti ed informazioni. Il fatto che le risposte venivano pubblicate consentiva di non rispondere più volte agli stessi quesiti e finiva col rassicurare gli studenti, i quali potevano

constatare che anche altre persone avevano i loro stessi dubbi. Sempre su questa pagina si trovava una tabella riepilogativa del corso con l'indicazione delle lezioni svolte, le date degli appelli d'esame, le tracce proposte negli anni precedenti. F. Aroma riconosce che la parte più riuscita e utile è senza dubbio quella relativa alla classe virtuale in cui il docente propone quesiti per sollecitare letture dei testi che si aprono al confronto con le interpretazioni maturate. La studiosa prospetta la possibilità di includere nel sito videoregistrazioni di interventi di relatori esterni e di sperimentare tecniche di lavoro collaborativo che necessitano della presenza di tutor accanto al docente e al tecnico informatico (F. Aroma: 189).

T. Agathocleous e J. Enteen hanno sperimentato un gemellaggio di due classi lontane nello spazio, una presso la Rutgers State University of New Jersey e l'altra presso la University of Southern Florida, che studiavano lo stesso programma di letteratura post-coloniale, utilizzando un sito in cui si poteva discutere sugli argomenti trattati attraverso chat, forum, e-mails. Il bilancio è stato positivo perché soprattutto la pratica dei *post* settimanali sugli argomenti studiati ha sviluppato la discussione più che in presenza. Gli effetti e i risultati sono stati brillanti, talvolta inaspettati, come nel caso del *post* a cui il titolo del loro saggio si ispira (Subject: Re: I absolutely *HATED* Achebe's *Things fall Apart*), in cui una studentessa dall'atteggiamento intellettuale molto aggressivo, ma che nessuno osava contraddire in classe, aveva reso pubblico un suo commento molto forte sulla narrativa di C. Achebe. Questa posizione si attirò subito i commenti della classe lontana ma, sulla scia della reazione di chi non la conosceva di persona, anche i compagni di classe della studentessa in questione iniziarono a dimostrarle, testo alla mano, che la sua posizione era inesatta o quantomeno parziale. Secondo Agathocleous e Enteen, infatti, uno dei vantaggi delle discussioni on-line è proprio quello di poter ricevere *feedback* costante e significativo su ciò che non si è capito. È bene sottolineare che tutti questi esperimenti hanno registrato un miglioramento indiretto anche della qualità dell'interazione in presenza, perché la lezione orale beneficia di riflesso delle caratteristiche che le sessioni in internet assumono (T. Agathocleous - J. Enteen: 180).

Nel caso si voglia gestire totalmente on-line un corso di letteratura in modalità *distance-learning*, si pone ovviamente il problema di come trasformare un gruppo di persone che non si sono mai incontrate in una *learning community*. L'interazione che in presenza è assicurata dal linguaggio del corpo o dal tono della voce non esiste on-line, ma la possibilità di coinvolgere persone da posti diversi, anche lontanissimi, è una risorsa altrettanto grande. Alcune strategie per facilitare il senso di appartenenza alla classe possono essere quelle di incoraggiare ciascuno studente a fare una presentazione di se stesso e a costruirsi un profilo con fotografia. Inoltre, può essere utile creare un *graffiti wall*, cioè uno spazio di interazione libera in cui gli studenti possono dire quello che vogliono, utilizzare strategie solitamente usate per classi in presenza come suddividere in gruppi o chiedere a singoli studenti di essere responsabili della discussione su di un determinato argomento (S. J. Dauer: 168-169).

Molto importante è discutere con la classe ed approvare determinate norme di comportamento che devono essere condivise ed osservate da tutti, la cosiddetta *netiquette* (net-etiquette). In entrambe le modalità di gestione delle discussioni in rete, sia parziale o di supporto che totale, possono verificarsi problemi relativi al *flaming* (scambio di insulti) e allo *spamming* (invio di informazioni estranee ed irrilevanti per il corso). K. Blair sottolinea infatti che la comunicazione elettronica non è sempre ideale perché, a volte, gli studenti cambiano argomento e usano pseudonimi, iniziando a fare commenti irrispettosi l'uno verso l'altro, per cui la studiosa riconosce: "I felt very out of control, the way a high school teacher might feel when her class is throwing spit balls, or other quintessential act of rebellion" (K. Blair: 10).

È necessario dunque chiarire sin da subito che l'uso accademico del dialogo elettronico è ben diverso dagli *usenet groups* a cui gli studenti sono abituati, ed implica lo stesso grado di professionalità e cortesia richiesto in presenza. Probabilmente, cambiare argomento è una sorta di reazione a temi che non incontrano gli interessi degli studenti e le loro resistenze in generale derivano da una concezione della testualità *hardcopy* che ha difficoltà ad adattarsi ad un contesto che non prevede gli strumenti tradizionali di trasmissione del sapere.

Anche secondo N. Peterson gli svantaggi principali sono legati al controllo, ma bisogna in ogni caso limitare i propri interventi ai casi in cui questo è strettamente necessario, perché se si finisce col ricreare le stesse condizioni della classe tradizionale, gli studenti tenderanno ad assumersi minori rischi e responsabilità. Spesso le digressioni corrispondono alle battute di solito scambiate negli ultimi cinque minuti di lezione, quando la tensione e la concentrazione si allentano, e gli studenti riescono poi a ritrovare da soli il giusto orientamento (N. Peterson: 1).

R. Craig e S. Witte individuano tre strategie partecipative negli studenti che devono essere opportunamente controllate e orientate correttamente dal docente: una *multiple focus strategy*, una *single focus strategy*, ed una *second-order alternating strategy*. Gli studenti che utilizzano una MFS tendono a muoversi su più conversazioni e partecipano di più quantitativamente, ma spesso le loro risposte sono brevi e assumono semplicemente la forma di accordo o disaccordo. In questo caso, è utile ribadire che ogni risposta deve essere di almeno un paragrafo. Al contrario, la SFS porta lo studente a muoversi su un solo argomento alla volta, mandando meno messaggi che però sono più lunghi e concettualmente elaborati. A questi studenti va ricordato che è necessario partecipare a tutte le discussioni con frequenza almeno settimanale, e non solo a quelle che incontrano maggiormente i loro interessi. Taluni studenti, pur non abbandonando completamente la MFS, per un periodo limitato di tempo possono adottare una SFS, ma questa strategia alternata non corrisponde comunque allo standard richiesto (R. Craig - S. Witte: 9).

Si tratta in ogni caso di problemi facilmente risolvibili ai quali l'esperienza e la motivazione di studenti e docenti riesce col tempo a sopperire. Queste difficoltà non devono scoraggiare ad adottare tecniche sperimentate con successo che possono effettivamente aiutare gli studenti "to look back at this experience with a fondness for literature rather than a loathing for reading works they didn't think had any relevance to their lives" (L. Belcher: 14). La possibilità di creare una comunità intima e familiare in un contesto accademico spesso densamente

popolato ed alienante va sicuramente a vantaggio degli studenti i quali, come afferma N. Peterson, possono imparare “to converse responsibly in the world of flesh and blood as well as in the world of ideas. In my opinion, this is what education, in the humanities or otherwise, is all about” (N. Peterson: 1).

PARTE II

LA SPERIMENTAZIONE DIDATTICA

Capitolo IV

www.learningliterature.it

*Texts are places where power and weakness become visible
and discussable, where the structures that enable and constrain
our thoughts and actions become palpable.
This is why the humble subject “English” is so important.*

R. Scholes

IV.1 La progettazione

Partendo dalle riflessioni teoriche discusse nei capitoli precedenti, all’Università degli Studi di Salerno è stato creato un sito web di supporto al corso monografico tradizionale, utilizzato in via sperimentale nell’anno accademico 2013/2014, all’interno del corso di laurea triennale per gli insegnamenti di Letteratura Inglese I e Letteratura Inglese II, rispettivamente delle Professoressa Flora de Giovanni e Marina Lops.

Le indicazioni fondamentali della ricerca attuale sulla didattica della letteratura riguardano essenzialmente una maggiore centralità da conferire alla lettura del testo letterario e la necessità di rimuovere lo studente da un ruolo passivo e puramente ricettivo. Le condizioni dell’insegnamento in aula, anche a causa del grande numero di frequentanti, non sempre agevolano l’utilizzo di metodologie volte a far cadere il diaframma fra il tradizionale “parlare di letteratura” e il leggere attentamente i testi, in modo da sviluppare autonomia di giudizio e pensiero critico. La tecnologia informatica può venire in aiuto fornendo supporti didattici che, affiancandosi ai metodi tradizionali a completamento della lezione frontale, possono prevedere

spazi di discussione e confronto. Tutto questo risulta particolarmente importante anche per creare una comunità intima e familiare in un contesto accademico spesso impersonale ed alienante. Molti abbandoni sono infatti dovuti, in particolar modo nei primi anni, all'isolamento in cui gli studenti si trovano a vivere le loro esperienze accademiche.

Il mio progetto ha previsto dunque, nella sua fase iniziale, la realizzazione di un sito web di facile accesso, all'interno del quale gli studenti potessero agevolmente trovare tutte le informazioni relative ai corsi, ma anche spazi di interazione e confronto. Oltre all'*Aula Virtuale*, in cui rendere disponibili notizie e materiali didattici di approfondimento, sono state dunque previste due aree interattive: l'*Area Studenti*, spazio di libero scambio dedicato a discussioni informali per stimolare l'aggregazione, e un *Forum* da utilizzare per scopi più strettamente didattici, che ha costituito sin dall'inizio la parte principale della sperimentazione. Ciò che intendevo verificare, era essenzialmente la misura in cui le modalità di interazione all'interno del Forum potessero effettivamente incidere sul grado di partecipazione attiva degli studenti e sullo sviluppo delle loro capacità di lettura dei testi proposti.

Una volta da me elaborato il progetto generale, le Prof.sse Flora de Giovanni e Marina Lops hanno dato incarico formale ad una società informatica (Net-Uno S.a.s) di realizzare la struttura del sito secondo le indicazioni fornite e le esigenze evidenziate nel corso dei colloqui preliminari. E' bene sottolineare che la realizzazione del sito è stata molto rapida ed economica, dal momento che è stata utilizzata la piattaforma di gestione contenuti Wordpress, scaricabile gratuitamente dal sito <http://wordpress.org>, le cui molteplici funzionalità per l'insegnamento on-line sono state adattate dal tecnico informatico al progetto presentato. Il sito è stato suddiviso in due macro-sezioni, dedicate rispettivamente agli insegnamenti di Letteratura Inglese I e Letteratura Inglese II, sulle quali si apre la home page e che ripropongono la stessa struttura interna adattata ai diversi contenuti dei corsi. Ciascuna sezione è stata dunque articolata in tre aree: *Area Studenti*, *Classe Virtuale* e *Forum*. È stata poi prevista la voce *Register* per le operazioni di registrazione al sito e alla *Newsletter*.

Nell'*Area Studenti* sono stati realizzati un *Caffè Virtuale*, in cui dare agli studenti l'opportunità di scambiarsi impressioni e appunti, di organizzare gruppi di studio e consultarsi sul corso, e un *Graffiti Wall*, una sorta di "lavagna" sulla quale poter lasciare messaggi e pensieri, materiali e informazioni. Nell'*Aula Virtuale* sono stati previsti spazi in cui inserire una presentazione del corso, il programma d'esame con i testi consigliati, il calendario completo delle lezioni e degli orari di ricevimento, una sezione *News e Avvisi* in cui pubblicare tutte le eventuali variazioni di orario e aggiornare sugli eventi culturali della Facoltà, una *Mailing List* dove gli studenti potessero registrarsi per ricevere gli aggiornamenti direttamente nella loro casella di posta elettronica, una sezione *Materiali Didattici* in cui allegare di volta in volta documenti di varia natura ed, eventualmente, le *slides* delle presentazioni *powerpoint* delle docenti, rendendo il tutto immediatamente disponibile per chiunque volesse scaricarlo, una bibliografia e una sitografia di approfondimento. Per la sezione *Forum* è stata prevista l'apertura su una pagina in cui inserire il regolamento e i basilari principi di *netiquette* (*net-etiquette* per il corretto uso e comportamento in rete) che ci si aspettava gli studenti rispettassero. Per l'accesso alla sezione *Forum*, che si voleva rendere visibile ai soli studenti partecipanti all'iniziativa, è stata prevista una schermata in cui inserire nome utente e password.

È stato dunque fatto in modo che, al sito così strutturato, potessero accedere tipologie diverse di utenti. Innanzi tutto, il visitatore classico che non ha bisogno di autenticarsi e può accedere a tutti i contenuti pubblici del sito. L'utente registrato è, invece, in possesso di Username - da noi convenzionalmente identificato con l'indirizzo di posta elettronica Unisa, già in possesso degli studenti, per assicurarci che la richiesta provenisse da utenti reali iscritti al portale della nostra Università - e di Password che viene fornita automaticamente dal sistema dopo che la richiesta di registrazione è stata confermata da un amministratore. L'utente registrato può così avere accesso a contenuti pubblici e privati e quindi scrivere commenti nel *Caffè Virtuale* e nel *Graffiti Wall*. L'utente Forum è poi quell'utente registrato che, oltre ad avere la funzionalità delle prime due tipologie, viene autorizzato dall'amministratore ad entrare nel Forum e a

lasciare commenti ai *topics* proposti dai moderatori, cioè utenti Forum con possibilità di lanciare le discussioni (Flora de Giovanni, Marina Lops e Monica Manzolino). L'amministratore è infine l'utente che gestisce le iscrizioni al sito e al Forum, modera i commenti ai *posts* nel *Caffè Virtuale*, *Graffiti Wall* e *Forum*, aggiorna le pagine, effettua le comunicazioni, modifica i contenuti del sito e può anche adeguare il sistema alle ultime versioni presenti in rete nonché installare i *plugin* per aggiungere nuove funzionalità. La funzione di amministratore è stata da me svolta con l'assistenza e il supporto del tecnico informatico, che mi ha mostrato dettagliatamente come gestire il sito. Una volta acquisite tutte le indicazioni e un poco di esperienza nella gestione, è stato possibile procedere autonomamente senza troppe difficoltà.

Il sito così realizzato è stato dunque pensato per essere aggiornato e modificato dinamicamente. È un *work in progress* continuo che può essere migliorato in maniera molto semplice e senza la necessità di particolari conoscenze informatiche. Oltre alle funzionalità installate che non sono state utilizzate nell'ambito specifico dei corsi, come ad esempio la possibilità di fornire lezioni a distanza ed esami di valutazione on-line, possono essere facilmente installate nuove funzionalità a seconda delle esigenze che si andranno via via presentando.

Sono passata poi alla fase di inserimento dei materiali, per cui ho selezionato alcune immagini relative a famosi scrittori e scrittrici del panorama letterario in lingua inglese che sono state inserite a scorrimento nella home page del sito. Ciascuna sezione si è poi arricchita dei contenuti dei rispettivi programmi e nel *Caffè virtuale* e nel *Graffiti Wall* ho inserito dei messaggi di benvenuto per incoraggiare la partecipazione degli studenti.

Per quanto riguarda il Forum, la programmazione delle attività didattiche è stata finalizzata al raggiungimento di una serie di obiettivi che ho preventivamente discusso ed analizzato con le mie tutors. Innanzitutto, la necessità di rafforzare le abilità di analisi del testo letterario per

formare “specialisti della letteratura” a tutto tondo, capaci di apprezzare e valutare adeguatamente le opere acquisendo gradualmente le metodologie di analisi e il modo di pensare tipico della disciplina. Per far questo è infatti necessario integrare le pratiche di analisi letteraria che Wellek e Warren definiscono rispettivamente “estrinseche” ed “intrinseche”, per cui ho concepito il Forum a completamento della lezione frontale in cui si approfondisce l’“extratesto”, in un lavoro a spirale che consente di stimolare e di rafforzare le conoscenze.

Nel Forum ho inteso promuovere principalmente la lettura del testo letterario nella sua interezza, che deve essere ripercorso più volte in un lavoro di approfondimento e ricerca continuo. In questo modo, gli studenti sviluppano un atteggiamento investigativo, scrupoloso nel ricercare indizi e dettagliato nell’esibire le prove a sostegno delle proprie idee. Mi è sembrato importante progettare le attività connesse al Forum in modo da superare la dicotomia *Reading/Writing* e presentare la lettura come un’attività produttiva attraverso attività varie che comprendono anche tentativi di scrittura creativa, il cui unico scopo è quello di familiarizzare con i meccanismi di funzionamento della letteratura.

I destinatari del Forum sono stati identificati negli studenti del I e II anno di Letteratura Inglese della Facoltà di Lingue e Letterature Straniere dell’Università degli Studi di Salerno, dal momento che i corsi che si prestano meglio ad un lavoro basato su un’attenta analisi testuale sono quelli introduttivi. Poiché si trattava di un’iniziativa sperimentale, ho preferito selezionare un solo gruppo di volontari per ciascun corso di non oltre venti persone, in modo da poter seguire meglio lo svolgimento di tutte le attività e raccogliere dati utili a proporre, in un secondo momento, l’iniziativa all’intera classe di frequentanti. Gli studenti che si accostano allo studio universitario della disciplina devono rafforzare/sviluppare precise abilità di lettura per prepararsi efficacemente ad affrontare la critica e la teoria. I testi maggiormente adatti a questa impostazione metodologica sono quelli brevi (poesia, *short stories*, romanzi non troppo lunghi), e vanno selezionati avendo cura di evitare tematiche culturali troppo remote dagli interessi degli studenti. Per questo motivo, ho pensato di selezionare un solo testo per ogni

anno di corso in modo da stimolare una lettura attenta e approfondita, su molteplici livelli. Per gli studenti di Letteratura Inglese I ho preferito optare per un testo che faceva già parte del programma di esame, per non scoraggiare la partecipazione con materiale extra da leggere e studiare. Ho ritenuto opportuno presentare il Forum agli studenti di Letteratura Inglese I, alla loro prima esperienza accademica, come un'opportunità concreta per approfondire alcuni aspetti del programma d'esame e non come un oneroso lavoro aggiuntivo. Per andare incontro ai loro interessi ho pensato di proporre la lettura del romanzo *Jane Eyre* di Charlotte Brontë, che solitamente riscuote grande successo per le tematiche che affronta. Essendo però questo un tipico romanzo vittoriano dalla lunghezza piuttosto estesa, ho pensato di concentrare le attività del Forum sui primi dieci capitoli, le sezioni di Gateshead e Lowood, perché, essendo iniziali, non richiedevano la lettura preliminare di altri capitoli. Tali sezioni sono anche le meno studiate ed analizzate dalla critica, e di solito menzionate in maniera funzionale ai successivi sviluppi della storia, per cui questo avrebbe comportato un'attenzione maggiore da parte degli studenti e una minore quantità di materiale da cui prendere spunto; pertanto la loro risposta sarebbe stata di certo più spontanea ed immediata. Per quanto riguarda gli studenti di Letteratura Inglese II ho scelto di inserire un testo che avesse a che fare con il programma d'esame, che si sarebbe concentrato sul Modernismo, ma non specificatamente incluso in esso, in modo da fornire ulteriori stimoli di lettura a coloro che avevano già avuto esperienze universitarie pregresse. La scelta è ricaduta dunque su *The Dead*, *short story* che conclude la raccolta *Dubliners* di James Joyce. Questo racconto mi è parso particolarmente adatto proprio in virtù della sua lunghezza limitata, ma anche per la vastità dei temi trattati e per l'opportunità di spingere gli studenti a ricollegarne le tematiche con la *short story* *The Sisters*, che invece era inclusa nel programma, in modo che potessero anche avere cognizione di come *The Dead* funga da epilogo e summa di tutta la raccolta. Dal momento che si trattava della mia prima esperienza di insegnamento attraverso il supporto multimediale e per agevolare la fattiva partecipazione degli studenti, ho pensato di svolgere le attività connesse al Forum in lingua

italiana. Era mia intenzione infatti evitare che la non completa padronanza della lingua potesse influire negativamente sulla scelta di prendere parte all'iniziativa o potesse ostacolare gli studenti nell'esprimere tutto ciò che veramente pensavano.

Una volta decisi i testi sui quali focalizzare l'attenzione, sono passata ad elaborare il piano dei *topics* da proporre settimanalmente nel Forum attraverso l'utilizzo di un metodo socratico/dialogico volto alla costruzione della conoscenza attraverso lo scambio. Quello che miravo a costituire attraverso le periodiche discussioni erano essenzialmente le "Interpretive Communities" di cui parla S. Fish, in cui il significato è negoziato attraverso lo scambio dialettico, che fornisce importante *feedback* su ciò che gli studenti hanno effettivamente capito e consente di correggere *in itinere* eventuali percezioni errate (S. Fish: 89). Naturalmente, sin da questa fase iniziale di progettazione degli interventi, sapevo bene di non potermi aspettare osservazioni brillanti ed originali da parte degli studenti, che avrei dovuto orientare gradualmente verso un approccio più consapevole al testo, evitando di cadere nella tentazione di imporre soluzioni definitive o di "fare lezione". Il mio compito di moderatrice era sostanzialmente quello di essere "thought provoking" invitando a ricercare, indicando i percorsi possibili, sollevando interrogativi, aiutando a gestire i conflitti e a sradicare i pregiudizi (W. McKeakie: 49).

Per entrambi i gruppi del Forum ho stabilito un percorso didattico improntato alla suddivisione in tre fasi indicate da R. Scholes. Come ho già evidenziato nei capitoli precedenti, ritengo che il modello proposto da Scholes sia particolarmente valido e completo perché presenta, in momenti diversi, i principali approcci al testo letterario organizzandoli in una progressione che parte dalla reazione spontanea dello studente alla lettura e gradualmente conduce "dentro" il testo per poi uscirne, al fine di ricercare tutti i fattori che permettono lo studio della critica letteraria. I contenuti sarebbero dunque stati articolati in attività volte ad approfondire le abilità di *Reading (text within text)*, *Interpretation (text upon text)*, *Criticism (text against text)*. In entrambi i Forum si sarebbe partiti con il *Reading* chiedendo agli studenti di

decodificare il testo in base alle proprie esperienze e di cooperare alla costruzione del significato riempiendo gli spazi vuoti, facendo anticipazioni, immaginando una possibile continuazione o trasposizione degli eventi attraverso attività ispirate alla teoria della ricezione e ai principi esposti da Iser, Jauss ed Eco. Avrei dunque elaborato delle proposte di riflessione di tipo inferenziale, con l'obiettivo di assicurare la comprensione letterale del testo e di sviluppare una risposta emotiva/personale nel discente. Secondo L. M. Rosenblatt, solo quando si passa prima attraverso il filtro affettivo le idee vengono davvero interiorizzate e producono un cambiamento significativo nel discente, mentre tutto ciò che è accettato solo dall'intelletto rimane in superficie e non comporta modificazioni profonde. Leggendo e ricollegando il testo al proprio vissuto, gli studenti rafforzano la motivazione perché si innamorano della letteratura prima ancora di studiarla (R. Barthes, 1975: 8). Del resto, anche E. Sanguineti ritiene che, finché lo studio resta assimilato ad un lavoro, risulta alienante e non provoca piacere, ma una lettura emotiva che sollecita una risposta spontanea cattura maggiormente l'interesse degli studenti e li spinge ad "andare oltre" nella ricerca dei significati possibili (E. Sanguineti: 27). Le attività da sviluppare per questa fase sono le cosiddette *first impressions* (osservare la costruzione di ambienti e personaggi, fare inferenze ed anticipazioni) e piccoli tentativi di manipolazione testuale (fare anticipazioni, immaginare un seguito, riscrivere la storia da un punto di vista diverso, ricostruire il non detto, raccontare la storia di un personaggio secondario, modificare un passo spiegando "perché"). Immedesimandosi nel ruolo dell'autore, gli studenti scoprono i meccanismi di funzionamento della letteratura e riescono poi ad osservare più nel dettaglio i particolari tecnici e stilistici.

La seconda fase è quella dell' *Interpretation*, per cui ho pensato di pianificare un lavoro ermeneutico di discussione sui temi che sarebbero emersi nel corso della lettura. Gli studenti imparano in questo modo che i testi hanno delle cose importanti da dire, per cui evidenziano le problematiche che li hanno maggiormente colpiti. Il docente/moderatore in questa fase guida la discussione e prospetta ipotesi che gli studenti non hanno considerato, ma sempre in

maniera molto discreta, cercando di resistere alla tentazione di salire in cattedra. Secondo alcuni studiosi, come E. Showalter e W. McKeachie, questa è la parte più ardua perché in ogni docente c'è uno studente brillante che pensa di avere sempre le risposte giuste (E. Showalter: 83; W. McKeachie: 141). Il moderatore del Forum deve avere come principale obiettivo quello di stimolare la discussione e, per farlo, deve a volte essere capace di assumere le vesti dell' "avvocato del diavolo", se si rende conto che gli studenti tendono ad uniformarsi troppo su una sola posizione. E' importante stimolare una pluralità di visioni che vanno valutate esaminandone i pro e i contro e così, gradualmente, arrivare ad un consenso finale. In questo modo le "Interpretive Communities" costruiscono le conoscenze. In questa fase si passa dunque ad un *close reading* guidato di alcuni brani selezionati per apprezzare come i temi emersi vengano resi dal punto di vista stilistico. In questo caso, dunque, il procedimento utilizzato è inverso rispetto a quello dei New Critics o dell' "éxplication du texte", in cui si parte dall'analisi linguistica e poi, sulla base dei risultati raccolti, si passa all'interpretazione. Tale analisi, secondo S. Fish e L. M. Rosenblatt, porta inevitabilmente a risultati precostituiti che imbrigliano la capacità interpretativa del lettore (S. Fish: 19; L. M. Rosenblatt: 52). Gli studenti che vengono spinti a passare prima attraverso il filtro affettivo e poi attraverso il lavoro di ricerca ermeneutica, imparano invece ad apprezzare molto di più l'uso letterario del linguaggio e le scelte operate dall'autore. Questo passaggio è infatti fondamentale per aiutarli a cogliere tutte le valenze dell'opera letteraria. Le attività previste per la seconda fase riguardano discussioni basate sul *close reading* del testo, in cui si cerca di riscontrare in che modo i temi emersi nel corso della prima lettura vengono resi sul piano stilistico.

La fase dell'interpretazione sfocia naturalmente e si completa nella successiva: *Criticism*. Poiché la critica prevede la lettura di un'opera da una determinata prospettiva, la funzione del docente è quella di proporre agli studenti una serie di prospettive critiche in modo da aiutarli a capire quale di queste può meglio soddisfare i loro interessi. Al tempo stesso, bisogna incoraggiarli a superare il punto di vista meramente personale a favore di concezioni più

generali e a prendere consapevolezza che, anche il cosiddetto “gusto”, è una norma socialmente proposta/imposta. Naturalmente, l’abilità di criticare un testo si apprende col tempo e la pratica: è stato infatti più volte sottolineato che, per quanto sia necessario incoraggiare gli studenti ad uscire fuori dai valori perorati dal testo, non ci si debba aspettare una grande disinvoltura da parte loro, almeno in un primo momento. Capire che produrre *text against text* non è una questione di preferenza personale ma di giudizio collettivo non è certo un passaggio rapido ed immediato, anche per uno studente che ha deciso di occuparsi di letteratura nella sua professione futura. Ho ritenuto dunque opportuno che le attività previste in questa ultima fase fossero volte a far emergere la posizione ideologica a partire dalla quale il testo è prodotto. Naturalmente, trattandosi di studenti ai primi anni di corso di laurea in Lingue e Letterature Straniere, avrei selezionato solo alcune prospettive critiche, non più di due per gruppo, che mi sembravano maggiormente significative ai fini dello studio dei testi proposti. Non mi è apparso infatti pensabile né utile presentare un ampio ventaglio di studi teorici agli studenti, con il rischio di confonderli e risolvere il tutto nell’elencazione di una dettagliata tassonomia. Una volta illustrate le linee teoriche principali delle prospettive selezionate attraverso un collegamento ipertestuale con il sito della Bedford St. Martin’s, avrei invitato gli studenti a ricercare nel testo gli elementi che a loro parere risultassero significativi per gli interessi di quel determinato tipo di critica. Solo dopo aver problematizzato i diversi aspetti avrei proposto la lettura di saggi scritti da critici eminenti anche di posizioni divergenti, in modo tale che gli studenti potessero valutare, comparare e formarsi una opinione personale. In questo modo, lo studente viene efficacemente aiutato ad apprendere che non esiste una verità unica, e a sviluppare adeguatamente le sue capacità critiche: inizia infatti a superare l’atteggiamento “teologico” per cui le posizioni dei critici più quotati appaiono soluzioni dogmatiche ed indiscutibili.

Naturalmente, mi sono posta il problema della valutazione delle attività connesse al Forum in modo da poter anche verificare il raggiungimento degli obiettivi prefissati e ho deciso di

attenermi ad indicatori che facessero riferimento all'assiduità e alla frequenza degli interventi, minimo 1-2 a settimana, alla loro lunghezza, per cui avrei scoraggiato commenti troppo brevi di semplice adesione/non adesione e avrei invece spronato gli studenti a fornire spiegazioni in merito alle idee espresse, producendo prove testuali attraverso citazioni dirette dal testo. Avrei in ogni caso fatto presente agli studenti che il Forum li avrebbe aiutati a sviluppare abilità preziose per lo studio degli esami presenti e futuri, e che dunque la partecipazione sarebbe stata un investimento di energie la cui utilità non si sarebbe fermata all'esame in questione, ma ho ritenuto di conferire in ogni caso legittimità formale a queste attività aggiuntive e con le mie tutors abbiamo stabilito che il voto riportato al seminario avrebbe inciso per una discreta percentuale (20%) nella valutazione finale in sede di colloquio orale. Abbiamo anche discusso la possibilità di proporre agli studenti la stesura di un elaborato finale, singolarmente o in gruppo, che presentasse una summa di tutte le riflessioni svolte, ma abbiamo poi preferito non aggravare troppo la mole di lavoro. Dal momento però che gli interventi pubblicati nel Forum erano concepiti per essere visibili ai soli partecipanti, in modo da creare un clima disteso e familiare in cui ognuno si sentisse libero di esprimere la propria opinione, ho pensato di proporre ai diretti interessati di rendere visibile a tutti gli utenti iscritti al sito i loro commenti al termine dei lavori, affinché anche gli altri potessero avere spunti di riflessione e magari sentirsi maggiormente interessati a partecipare negli anni successivi. Anche questa eventualità è stata poi scartata, innanzitutto per salvaguardare la privacy dei partecipanti ma anche per difficoltà tecniche, dal momento che rendere pubblico il Forum avrebbe dato a tutti anche la possibilità di scrivere interventi e quindi sarebbe stato poi estremamente difficile mantenere un efficace controllo.

Sono passata poi all'elaborazione dei *discussion plans* per ciascun Forum in base ai testi selezionati, i cui schemi completi sono riportati in appendice (Appendice 1). Per ciascun gruppo ho previsto dieci *posts* da proporre con cadenza settimanale, in modo che il Forum si svolgesse parallelamente al corso in aula e gli studenti potessero giovare di un tipo di

insegnamento “a spirale”, in cui le lezioni frontali e le attività del Forum si completassero e si rafforzassero reciprocamente. Per quanto riguarda il Forum di Letteratura Inglese I, che verteva su un romanzo incluso nel programma di esame, ho avuto cura di fare in modo che alcune tematiche fossero discusse nel Forum prima che la docente ne parlasse a lezione, per favorire risposte personali e spontanee. Per ciascun Forum ho dunque previsto due *posts* per la fase del *Reading*, uno basato sulle *first impressions* e uno di scrittura creativa e sei *posts* per la sezione *Interpretation* che era quella che volevo maggiormente potenziare. Per quanto riguarda l'ultima fase del *Criticism*, ho inizialmente previsto due *posts* per ciascun Forum ma, nel caso del corso di Letteratura Inglese I, ho successivamente pensato di selezionare una sola prospettiva teorica, per poi proporre una lettura critica degli adattamenti filmici del testo letterario prescelto. Dal momento che gli studenti avrebbero visionato a lezione una serie di pellicole selezionate, nel Forum si sarebbe proposta la visione dei primi due episodi dell'adattamento televisivo della BBC diretto da S. White nel 2006. Per il corso di Letteratura Inglese II, invece, gli studenti avrebbero lavorato su un paio di prospettive critiche in modo da allargare significativamente il proprio bagaglio di conoscenze teoriche, essendo più avanzati nello studio della disciplina.

In ogni *post* di apertura, che avrebbe proposto spunti di riflessione, avrei presentato materiali da consultare, assolutamente facoltativi, in modo da stimolare il dibattito attraverso collegamenti ipertestuali con documenti disponibili gratuitamente in rete e da me opportunamente selezionati. Ho dunque previsto *links* agli *e-books* in lingua originale e in traduzione italiana dei testi proposti per la lettura, ed articoli, saggi, recensioni, materiali audio e video. Una volta che la discussione fosse stata efficacemente portata avanti dal gruppo, sarei passata a consigliare la lettura di alcuni saggi critici di approfondimento, messi a disposizione degli studenti sempre attraverso collegamenti ipertestuali, per fare in modo che questi acquisissero cognizione di come le problematiche sollevate sono già state affrontate dagli specialisti del settore. Attraverso questo tipo di lavoro induttivo, che parte da una risposta

personale degli studenti, i quali sono chiamati ad individuare nel testo elementi per loro significativi, si può gradualmente passare a compiere una serie di generalizzazioni e a verificare la risposta dei critici famosi alle stesse problematiche, senza che le loro parole appaiano verità inconfutabili o stimolino un tipo di studio che si risolve semplicemente nell'acritico riportare quello che altri pensano o scrivono.

Fornire collegamenti ipertestuali mi avrebbe poi consentito di sfruttare appieno i vantaggi della modalità di apprendimento on-line, in termini di velocità e facilità di reperimento dei materiali proposti che, è bene sottolineare, non sarebbero stati comunque intesi come documenti da consultare obbligatoriamente né da discutere direttamente in sede di esame, ma semplicemente come fonti facoltative di approfondimento. Il Forum si sarebbe così configurato come un ipertesto fitto di rimandi e associazioni, contribuendo a sviluppare negli studenti una mentalità fluida e associativa e favorendo il collegamento tra aspetti e forme diverse del sapere letterario. L'idea di base era infatti quella di fornire un'ampia serie di stimoli, nell'ambito della quale ciascuno studente avrebbe potuto delineare un percorso autonomo di approfondimento. All'apertura di un nuovo *post*, tutti gli altri sarebbero comunque rimasti aperti in modo tale che ognuno potesse sempre aggiungere nuovi commenti o spunti di riflessione, secondo quello che è essenzialmente lo spirito di ogni Forum on-line, dove il dibattito non viene mai considerato chiuso. Questo, naturalmente, riflette l'essenza stessa del sapere letterario nella sua peculiare caratteristica di porre sempre nuovi interrogativi e stimolare riflessioni che non si possono mai considerare definitivamente chiuse o risolte.

Una volta stabilito il piano completo delle discussioni settimanali, ho pensato a quali strumenti potessero essere usati per monitorare da vicino la risposta degli studenti all'utilizzo del Forum per scopi didattici all'interno dei corsi di letteratura, e sondare alcuni aspetti quali la motivazione che aveva spinto ad aderire all'iniziativa, le abilità che ci si aspettava di sviluppare/potenziare e il gradimento finale nei confronti delle attività svolte. Ho deciso dunque di elaborare dei questionari da sottoporre agli studenti direttamente nel sito,

assicurando l'anonimato delle risposte che avrebbero avuto semplicemente un valore statistico. Per far questo, è stato necessario creare un account su gmail (learningliteratureunisa@gmail), perché questa casella di posta elettronica fornisce gratuitamente una serie di applicazioni tra cui *Drive*, che consente di creare e gestire documenti di tipo Office. Nello specifico, ha permesso la creazione di moduli *Survey*, e dunque specifici per sondaggi, per cui, una volta elaborati i questionari secondo tale modalità, è stato inserito nel sito un collegamento esterno a gmail che assicurava l'anonimato perché, anche se gli studenti erano registrati al sito, in questa maniera non sarebbe stato in alcun modo possibile risalire all'identità di chi li aveva compilati. Ovviamente, l'applicazione ha consentito anche la raccolta delle risposte in un foglio Excell e in formato grafico-statistico (raggruppamenti percentuali, istogrammi, grafici a torta), come riportato in appendice (Appendici 2, 3, 4 e 5).

Un primo questionario basato sulle aspettative degli studenti sarebbe stato posizionato nella pagina di entrata del Forum e si sarebbe chiesto loro di compilarlo prima di iniziare la partecipazione, o nelle prime settimane di lavoro. Un questionario finale di gradimento sarebbe poi stato aggiunto nella fase finale in modo che gli studenti potessero fare un bilancio complessivo dell'esperienza e dare i propri suggerimenti ai fini di migliorarne l'organizzazione complessiva. In entrambi i casi si sarebbe trattato di questionari con risposta a scelta multipla, ma con la possibilità di scrivere liberamente risposte personali alla voce "altro". Nel caso del questionario finale, una ampia sezione di "commenti" avrebbe consentito, a chi lo avesse voluto, di aggiungere qualsiasi cosa ritenuta rilevante.

Ho poi pensato di chiedere la collaborazione degli studenti anche ai fini della ricerca in corso e, sentendo l'esigenza di capire quali possano essere le ragioni principali che spingono a scegliere di studiare la letteratura, dal momento che avere consapevolezza di quella che è la domanda implicita degli studenti può essere rilevante ai fini dell'elaborazione di risposte didattiche mirate, ho deciso che un questionario rivolto a tutti sarebbe stato posizionato direttamente sulla home page del sito. Ho utilizzato, a questo fine, un modello presente nel

volume a cura di C. Acutis dal titolo *Insegnare la letteratura* (Parma, Pratiche, 1979, pp.129-130).

Il testo del questionario proposto e i relativi dati di risposta sono anch'essi allegati in appendice (Appendici 6 e 7).

IV.2 La realizzazione

Una volta completata la realizzazione tecnica del sito e la programmazione didattica delle attività, sono passata alla fase concreta della sperimentazione e dell'utilizzo del forum all'interno dei corsi. In uno dei primi incontri in aula con gli studenti, ho tenuto per entrambi i gruppi una presentazione del sito e del Forum in cui ho cercato di illustrare lo scopo dell'utilizzo del supporto elettronico e le sue modalità di fruizione. Ho spiegato chiaramente che i suddetti insegnamenti avevano in corso una ricerca sulla didattica della letteratura straniera con l'ausilio delle CIT (Communication and Information Technologies), per cui avevo elaborato un supporto multimediale da utilizzare per la prima volta, in maniera sperimentale, nei primi due anni d'insegnamento universitario della letteratura inglese. Nel corso della presentazione ho chiarito tutte le motivazioni che mi avevano spinto alla realizzazione di questo supporto, legate essenzialmente alla necessità di fornire un servizio comodo ed utile agli studenti, i quali avrebbero trovato tutto ciò di cui avrebbero necessitato durante le lezioni, quali informazioni, materiali didattici e aggiornamenti, all'interno di un sito dalla facile consultazione. Ho poi illustrato che il sito prevedeva due aree interattive ad utilizzo facoltativo degli utenti, che miravano a facilitare lo scambio fra di loro, il *Caffè Virtuale* ed il *Graffiti Wall*, e un'occasione importante per approfondire gli argomenti studiati attraverso la discussione, rappresentata dal *Forum*. Ho parlato dettagliatamente di tutti i vantaggi relativi alla partecipazione a gruppi di discussione, che facilitano il transito delle informazioni dalla memoria a breve a termine a quella a lungo termine e aiutano a sviluppare il pensiero critico. Ho anche chiarito le motivazioni che mi avevano spinto a scegliere la modalità on-line, più comoda e flessibile per gestire la partecipazione in base alle proprie esigenze di tempo e capace di creare un ambiente rilassato ed informale, e dunque le condizioni necessarie ad agevolare la

partecipazione anche delle persone più timide e riluttanti a prendere la parola. Ho sottolineato inoltre che la discussione avrebbe fornito immediato e significativo *feedback* reciproco tra studenti e tra studenti e docenti, che avrebbe consentito di correggere subito eventuali errori o fraintendimenti, assicurando una maggiore qualità dell'apprendimento e dell'insegnamento. Ho dunque letto alcuni passaggi del regolamento, in modo che gli studenti potessero avere un'idea chiara di cosa ci si aspettasse da loro e decidere liberamente se partecipare o meno:

Il forum avrà la durata di circa due mesi e si svolgerà parallelamente al corso in aula. I singoli membri del gruppo possono entrare, uscire e rientrare a piacimento, a seconda della propria disponibilità e del proprio tempo libero. Ogni settimana verrà aperto un *post* al quale gli iscritti saranno chiamati a rispondere. È necessario inserire almeno 1-2 interventi a settimana di minimo 5-10 e massimo 15-20 righe. Si disincentiva pertanto dal pubblicare interventi troppo brevi di semplice accordo o disaccordo. Ogni opinione deve essere articolata e, possibilmente, motivata con evidenza testuale. Allo stesso modo, si consiglia di esprimere le proprie idee in modo chiaro e conciso ed evitare interventi eccessivamente lunghi e ridondanti. All'apertura di un nuovo *post*, i precedenti resteranno aperti. Sarà pertanto sempre possibile aggiungere altri commenti alle discussioni iniziate, ma ogni iscritto si impegna ad alimentare proficuamente le nuove discussioni, a consultare i materiali proposti e a rispettare le consegne. La partecipazione al forum inciderà per il 20% nel voto finale. In particolare, verranno presi in considerazione indicatori relativi all'assiduità, la frequenza, la lunghezza e la pertinenza degli interventi. Ogni caso sarà però valutato singolarmente, soprattutto in base alla capacità di alimentare proficuamente la discussione ed arricchire il dibattito con nuovi spunti di riflessione. In sede di esame si cercherà inoltre di verificare in che modo le competenze acquisite attraverso il forum vengono applicate anche agli altri testi in programma.

Il testo completo del *Regolamento* e della *Netiquette* è riportato in appendice (Appendice 8). Una volta fatto questo, sono passata ad illustrare le modalità di fruizione del sito, distinguendo tra utente semplice, utente registrato ed utente Forum. Ho poi mostrato concretamente come registrarsi e come proporre la propria iscrizione per il Forum. Gli studenti interessati a partecipare alle discussioni on-line sono stati invitati a scrivere il proprio nome su di un apposito elenco o ad inviarmi una e-mail entro qualche giorno. Una volta completata la presentazione agli studenti, il sito è stato ufficialmente aperto on-line e sono cominciate subito le iscrizioni già nelle ore immediatamente successive.

Sin dall'apertura, il numero delle visite giornaliere al sito si è subito assestato intorno alle 160. Poiché i corsi contavano circa settanta/ottanta frequentanti ognuno, questo vuol dire che tutti gli studenti ai quali era stata fatta la presentazione, e anche diversi non-frequentanti, si erano collegati e avevano iniziato ad utilizzare il sito. Le richieste di registrazione per poter accedere alle aree interattive sono state moltissime e ho provveduto ad approvare solo quelle provenienti da indirizzi e-mail unisa per motivi di sicurezza. Al termine delle operazioni, che in realtà si sono protratte per tutta la durata dei corsi anche se la maggior parte si è concentrata nella prima settimana, il sito contava 198 studenti registrati per *Caffè Virtuale*, *Graffiti Wall* e *Newsletter*, e questi dati attestano che anche molti studenti non frequentanti hanno reputato utile utilizzare attivamente il sito.

Il *Graffiti Wall* ha subito riscosso un discreto successo, perché gli studenti hanno lasciato frasi di apprezzamento dell'iniziativa, di saluto ed incoraggiamento nell'affrontare lo studio dei programmi d'esame, e si sono anche scambiati delle immagini relative al Regno Unito, secondo quella che ho appreso essere la pratica piuttosto diffusa sul web del *pic sharing*. Il *Caffè Virtuale* non ha avuto grande successo, per cui ho fatto alcuni tentativi a lezione per illustrarne meglio le finalità ma, vedendo che gli studenti continuavano a non rispondere, ho pensato di eliminarlo. La ragione principale dell'insuccesso ritengo sia dovuta essenzialmente al fatto per cui gli studenti interagiscono già autonomamente attraverso gruppi chiusi su Facebook, che vengono da loro creati per ogni anno di corso di laurea; lì si scambiano opinioni, consigli, materiali sentendosi maggiormente liberi di esprimersi perché il tutto non viene letto dai docenti. Al posto del *Caffè Virtuale* è stata inserita una schermata collegata al Forum in grado di aggiornare in tempo reale sugli interventi pubblicati, al fine di incuriosire e stimolare chi non vi prendeva parte perché, anche se la lettura dei *posts* pubblicati nel Forum è comunque rimasta riservata solo agli iscritti, in questo modo anche gli altri avrebbero potuto avere idea di cosa stesse avvenendo al suo interno.

Per quanto riguarda il Forum, una volta raccolte le adesioni ho costituito due gruppi che contavano inizialmente 21 studenti di Letteratura Inglese I e 14 studenti di Letteratura Inglese II. Alcuni studenti del primo gruppo si sono poi ritirati dopo qualche settimana per cui il Forum di Letteratura Inglese I è sceso a 18 partecipanti, mentre il gruppo di Letteratura Inglese II si è mantenuto costante per l'assiduità sino alla fine. Agli studenti ho dato la possibilità di usare *nicknames* per favorire l'interazione, ma in ogni caso il nome anagrafico doveva essere inserito nel profilo personale, per cui io ero in ogni caso perfettamente a conoscenza dell'identità di ognuno.

Una volta lanciati i *topics*, tutti gli studenti hanno risposto con entusiasmo lasciando i loro contributi, che mi hanno sorpresa per lunghezza e pertinenza. Sebbene avessi preventivamente fissato un limite massimo di parole per le risposte, che in ogni caso aveva valore meramente indicativo, ho successivamente preferito lasciare liberi gli studenti di esprimersi e non si è mai verificato il caso di semplice assenso/dissenso non motivato. Ogni opinione è stata sostenuta da evidenza testuale anche se, in talune occasioni, è mancato un vero e proprio dibattito, perché gli studenti si sono limitati ad esprimere le proprie idee senza commentare le posizioni altrui. In ogni modo, la pluralità di visioni ha stimolato l'acquisizione di una prospettiva più ampia e completa sull'argomento, favorendo lo sviluppo del pensiero critico. Come si evince dal numero di *views* per ogni *post*, la media complessiva per ciascun argomento è stata di circa 272 e questo vuol dire che ogni studente ha aperto ogni *post* circa 18-19 volte, ed ha quindi letto tutti gli interventi pubblicati dagli altri membri. Di volta in volta, ho cercato di inserirmi discretamente nelle discussioni, evitando di fornire soluzioni ma piuttosto cercando di comunicare incoraggiamento a sostenere le proprie opinioni e di stimolare il dibattito laddove è sembrato che gli studenti si stessero uniformando sul medesimo punto di vista.

Ho fatto però delle modifiche *in itinere* al piano settimanale dei *posts* che, per agevolare la partecipazione di tutti, sono scesi da 10 a 8 in totale. Alcuni *posts* sono stati eliminati ed altri condensati, come appare nel piano finale, e cioè quello effettivamente svolto, allegato in

appendice (Appendice 9). Al termine delle attività, ho inserito un ulteriore *post* di saluto e ringraziamento che invitava gli studenti a lanciare nuove discussioni, in modo da stimolare un'idea di apprendimento che andasse al di là della preparazione dell'esame e il conseguimento del voto finale. Solo in pochi hanno però risposto attivamente, provando a lanciare nuove discussioni secondo lo spirito autentico del Forum, che in realtà non si ferma mai ma rimane sempre aperto ad eventuali aggiunte. La maggior parte degli studenti ha affermato di essere impegnata in vista della sessione estiva di esami, ma è anche avvenuto che qualcuno abbia chiesto di essere inserito nel Forum una volta che il corso in aula era finito ed abbia provato a lasciare un proprio contributo ad alcune discussioni. Naturalmente, queste persone che si sono aggiunte dopo aver fatto l'esame non hanno potuto usufruire del bonus, ma hanno mostrato un certo grado di interesse nello studio che li ricompenserà nelle loro fatiche future.

Sempre una volta che il Forum era già partito, ho fatto installare una nuova funzione che permetteva anche agli studenti di allegare *files* e questo ha consentito di inserire un'immagine o una fotografia al proprio profilo, cosa che sicuramente ha conferito un maggiore senso di identità ai partecipanti ed anche di continuità agli interventi da loro pubblicati. Ma ciò ha soprattutto permesso agli studenti di inserire a loro volta suggerimenti di lettura e approfondimenti multimediali di vario tipo. Essendo il sito concepito come uno strumento dalla struttura flessibile, è stato possibile fare dunque delle modifiche strutturali via via che nuove esigenze e nuove idee si facevano strada.

Per i *topics* di apertura ed anche per i miei interventi come moderatrice, che ho comunque cercato di limitare al minimo, ho utilizzato un linguaggio colloquiale, diretto che mettesse gli studenti a loro agio e invogliasse alla partecipazione diretta:

Apriamo le danze...

Quote

on: February 19, 2014, 19:46

Cari tutti,

finalmente ci siamo! Dopo le necessarie procedure di iscrizione, possiamo iniziare il nostro forum e discutere insieme sugli argomenti in programma.

Per prima cosa, vi chiedo di leggere i primi dieci capitoli di *Jane Eyre* di Charlotte Brontë. Per il momento vi prego di limitarvi a questi, perché nelle prossime settimane faremo delle esercitazioni che presuppongono che voi non sappiate come procede la storia. Inoltre, nel forum ci fermeremo a questa prima sezione del romanzo per poterla studiare a fondo. Sarà poi necessario terminare la lettura del romanzo per sostenere l'esame finale.

Potete utilizzare qualsiasi edizione italiana del libro oppure, se volete, scaricare gratuitamente l'e-book in italiano all'indirizzo: http://www.liberliber.it/mediateca/libri/b/bronte/jane_eyre/pdf/bronte_jane_eyre.pdf. Si tratta di una traduzione un pochino datata ma che, proprio per questo, rende il sapore ottocentesco del romanzo. Per l'e-book in inglese vi suggerisco invece l'indirizzo: <http://www.gutenberg.org/ebooks/1260>.

Vi chiedo di leggere dedicando tempo e attenzione a questa attività, di immergervi nelle pagine e di immedesimarvi nei personaggi, di emozionarvi, commuovervi, adirarvi se necessario. Insomma, di recuperare quelle sensazioni che provavate da bambini quando un adulto vi leggeva una storia e voi restavate affascinati dalle parole, di leggere con il cuore prima ancora che con la mente.

Come suggerisce Italo Calvino nel famoso incipit a *Se una notte d'inverno un viaggiatore...* : "Rilassati. Raccogliti. Allontana da te ogni altro pensiero. Lascia che il mondo che ti circonda sfumi nell'indistinto. La porta è meglio chiuderla; di là c'è sempre la televisione accesa. Dillo subito agli altri: 'No, non voglio vedere la televisione!' Alza la voce, se no non ti sentono : 'Sto leggendo! Non voglio essere disturbato!' Forse non ti hanno sentito, con tutto quel chiasso; dillo più forte, grida... O se non vuoi non dirlo; speriamo che ti lascino in pace."

Dopo avere fatto questo, sarete pronti per inserire i vostri primi interventi. Dovrete dire quali sono state le vostre prime reazioni alla lettura che avete fatto, se vi è piaciuta o meno, con quali personaggi vi siete identificati, se potete ricollegare gli avvenimenti narrati ad alcuni episodi del vostro vissuto personale e quali vi sembra siano i principali temi che emergono. Rifletteteci un pochino ma non troppo. In questa fase, dovete esprimere le vostre reazioni più immediate e spontanee...

Allora, a chi l'inizio?

Non è un caso infatti che questo primo post del Forum di Letteratura Inglese I abbia raccolto il maggior numero di risposte, 29, e avuto ben 509 *views*. Gli studenti sono stati senz'altro incuriositi dalla novità e si sono sentiti liberi di esprimersi perché non vi erano delle consegne precise, ma semplicemente un invito alla lettura. Sono però subito entrati nello spirito giusto, sostenendo le loro affermazioni attraverso citazioni dirette dal testo e riflettendo sui temi, le situazioni e i personaggi che li avevano maggiormente colpiti. Molti di loro si sono concentrati sul personaggio di Jane, per cui ho dovuto invitare con discrezione a focalizzare l'attenzione anche sugli altri personaggi. Hanno però interagito molto tra loro, commentando quello che gli altri avevano detto, in termini di assenso o dissenso motivato, lanciando problematiche e rispondendo a vari interrogativi. Ogni membro del Forum ha inserito in questo primo *topic* circa 3-4 interventi, numero al di sopra di quelli richiesti:

Re: Apriamo le danze...

[Quote](#)

on: March 6, 2014, 16:23

Questi primi dieci capitoli di "Jane Eyre", li ho divorati in men che non si dica! È un romanzo travolgente, toccante, un romanzo che attraverso la piccola Jane fa riflettere su temi molto importanti, quali la fede (si pensi ai vari riferimenti biblici), la sopraffazione, l'egoismo, ma allo stesso tempo anche la bontà, il vero senso dell'amicizia (Jane nel letto della morente Helen), la semplicità che risiede nelle piccole cose (un pezzo in più di pane, un abbraccio, una passeggiata).

Anch'io, come Giulia, sono rimasta esterrefatta dalla maturità che mostra la protagonista e, in particolare, voglio riportare le seguenti parole: "Per la prima volta avevo assaporato la vendetta e mi parve dolce e vivificante; ma la sensazione che lasciava in me era amara come il veleno". Jane ha finalmente avuto il coraggio di "urlare" contro la signora Reed, dirle tutto ciò che le logorava l'esistenza, eppure, dopo qualche momento, si rende subito conto di aver sbagliato (una bambina in fondo non può insultare i suoi superiori) e dunque decide di chiedere scusa. A questo punto, mi è saltata subito alla mente una domanda: quanti di noi, al suo posto, avrebbero pensato di scusarsi con la signora Reed? Per quanto mi riguarda, sicuramente non sarei ritornata indietro... per di più da una perfida zia, incapace in tutti questi anni di donarmi un po' d'amore, un minimo gesto d'affetto! Sarei stata fiera di me e l'idea di scusarmi, dal

momento in cui di lì a pochi giorni avrei dovuto abbandonare quella casa, non mi avrebbe neppure sfiorata. Ciò, ovviamente, non denota il mio carattere; non sempre sono vendicativa, nè incapace di chiedere scusa. Per rispondere proprio alla domanda di r.vitolo22, a mio avviso, il carattere di una persona dipende dalle situazioni, è forgiato quindi dall'ambiente sociale. Quando nasciamo, infatti, ciascuno di noi ha un carattere ben definito; col tempo e con le esperienze, quasi senza rendercene conto, tale comportamento muta: si reagisce alle esperienze in modo direttamente proporzionale a quanto esse ci segnano. Ecco che la piccola Jane trova il coraggio di dar voce ai suoi pensieri e di compiere la sua scelta alla fine del X capitolo.

Re: Apriamo le danze...

[Quote](#)

on: March 6, 2014, 22:38

Un po' per rispondere a tutti e un po' per esaudire la richiesta della nostra moderatrice di spostare l'attenzione su altri personaggi vorrei condividere con voi una riflessione che mi è nata pensando al modus educandi del pastore Bockelhurst il quale nel cap VII ammonisce le istitutrici a sorvegliare e sospettare sempre della piccola Jane etichettata con l'appellativo di bugiarda . Egli la definisce così basandosi esclusivamente sulle mendaci informazioni fornitegli dalla zia. Per attualizzare e generalizzare il discorso mi viene in mente un collegamento ad una serie tv che la Rai ha da poco trasmesso ovvero "Non è mai troppo tardi" dedicata alla irriverente attività pedagogica del maestro Alberto Manzi. In particolare egli disse che si rifiutava di dare voti in pagella ai suoi allievi perché «non posso bollare un ragazzo con un giudizio, perché il ragazzo cambia, è in movimento; se il prossimo anno uno legge il giudizio che ho dato quest'anno, l'abbiamo bollato per i prossimi anni». È proprio questo che stava succedendo nel romanzo: l'idea errata di Mrs Reed era arrivata fino alle maestre di Jane per mezzo del reverendo. A salvarla è Miss Temple la quale si pone come un personaggio positivo. Pedagogicamente esemplare è il momento in cui ascolta la triste storia di Jane che porterà a una valutazione diversa della piccola una volta avuta conferma della sua natura buona. Sarebbe Jane riuscita a farsi apprezzare a se tutti avessero continuato a considerarla come una sorta di posseduta destinata all'Inferno? Io credo di no.

Per rispondere alla domanda iniziale di r.vitolo22, credo dunque che esistano effettivamente persone che nascono già malvagie, ma molte volte è l'ambiente nel quale si cresce a forgiare un cattivo carattere e personalmente ritengo che sia colpa anche di una educazione fallace, e per fallace non intendo solo casi in cui i genitori non riescono a trasmettere valori positivi ai figli, ma anche quelli in cui la scuola risulta inadatta poiché retrograda (e nei contenuti e nei modi di trasmettere questi ultimi) e perché tende a umiliare e demoralizzare i discenti fin dalla prima scolarizzazione.

Quanti e quante moderni Jane potrebbero nascondersi dietro i cosiddetti "somari sfaticati"?

Re: Apriamo le danze...

Q

on: March 9, 2014, 16:04

Salve 😊

Inutile ripetere, come già detto da Filomena94, quanto questa storia sia speciale e soprattutto molto coinvolgente! Le prime pagine del romanzo mi hanno ricordato la favola di Cenerentola, con la protagonista maltrattata dalla malvagia Mrs Reed, la zia ed i suoi figli.

Parliamo di una ragazzina dolce e davvero buona, proprio come Cenerentola Jane subiva il comportamento della zia, una delle frasi più significative e che mi ha colpito di più è quando afferma : “ Io invece non osavo commettere nessuna mancanza, mi sforzavo di compiere i miei doveri, e dalla mattina alla sera sentivo dirmi che ero svogliata, pigra, perfida..”

Ma questo paragone tra Jane e Cenerentola termina qui, poiché il suo istinto di sopravvivenza in un mondo ostile, la profondità, la forza d’animo, il non scoraggiarsi mai, porteranno la protagonista a superare le sue difficoltà, ma senza l’aiuto della magia!

Crescendo Jane diventa sempre più determinata nelle sue azioni, una donna indipendente e anticonvenzionale che lotta da sola per superare i suoi problemi e migliorare la sua situazione attraverso la studio a Lowood...Un altro personaggio che mi ha colpito è stata la balia di Gateshead, Bessie. Jane conquista l’amore di Bessie nel corso del tempo, un amore che nessun membro della famiglia Reed le dimostra, un amore che potremmo definire quasi materno. Mi ha colpito la bontà d’animo ed il suo modo velato di ”difendere” la piccola Jane dalle angherie subite in casa!

Sono incuriosita dalle prove che Jane dovrà affrontare nel corso della sua vita e dalle soluzioni che adotterà per superare le difficoltà!!!

Il secondo *post* invitava a compiere una serie di manipolazioni testuali sulla storia in modo da entrare ancora di più in sintonia con il testo. Permetteva inoltre di introdurre la vasta serie di riscritture a cui il romanzo è stato sottoposto. Con questo secondo passaggio si voleva guidare ad una lettura più consapevole e attenta e a prendere coscienza del ruolo fondamentale che il

lettore ha nel decodificare ciò che legge. Dopo queste attività pratiche, sarebbe stato molto più facile introdurre, in un secondo momento, i principi basilari della Teoria della Ricezione:

"I have recorded in detail the events of my insignificant existence"

Quote

on: March 11, 2014, 00:19

Eccoci arrivati alla seconda fase di questa prima lettura del racconto. Un lettore partecipa emotivamente, segue le vicende, si lascia incantare dalle parole ma fa anche molto di più. Ogni storia presenta inevitabilmente dei vuoti che devono essere riempiti per poter comprendere a fondo il testo. In questo modo, il lettore non si limita a "ricevere" la letteratura ma la co-produce, non la legge semplicemente ma la scrive (come direbbe R. Barthes). Rifacendosi agli studi della psicologia della Gestalt, W. Iser e H. Jauss hanno sottolineato come il testo non sia un'entità dal significato uniforme, ma che questo significato sia piuttosto una proiezione del lettore e non un contenuto nascosto. Non mi dilungherò sulla Teoria della Ricezione in questa sede, ma queste idee hanno delle ripercussioni importanti nello studio letterario. Interrogandosi su quelli che sono i "blanks" della narrazione, il lettore si appropria del testo e si immedesima nel ruolo dell'autore. Questo è molto importante perché i tentativi di scrittura creativa ci fanno capire meglio come funziona la letteratura ed apprezzare ancora di più il genio dei grandi scrittori. Non vi chiederò di immaginare come prosegue la storia perché mi è sembrato di capire che la maggior parte di voi ha divorato il libro e dunque conosce perfettamente il seguito. Quello che vi chiedo di fare adesso è di rileggere questi dieci capitoli ed identificare degli iati, della mancanze per poi riempirle. Quale sarà la vera storia di Bessie o Helen? Da dove viene Miss Temple e perché lascia le ragazze? Quale passato ha avuto la zia Reed e quale futuro attende il malvagio John? Potete riscrivere la storia dal punto di vista di un personaggio minore, ricostruire la lettera che il medico invia a Miss Temple e scegliere la forma che vi piace maggiormente (dialogo, monologo, descrizione, ecc...) cercando di motivare le vostre scelte con indizi che cercherete nel testo. Per dirla con R. Scholes, dovrete sviluppare un atteggiamento investigativo, attento nel ricercare indizi e scrupoloso nel formulare ipotesi. Non preoccupatevi, non dovete scrivere un romanzo. Basterà qualche paragrafo. Vi consiglio di scrivere una piccola premessa in cui motivate le vostre scelte e fate seguire il vostro brano. Naturalmente, mi aspetto che commentiate le scelte altrui esprimendo il vostro parere. Bene, non vedo l'ora di leggere le vostre risposte...

Gli studenti hanno subito raccolto l'invito e si sono cimentati volentieri in una serie di interessanti esperimenti di scrittura creativa. Molti hanno selezionato una scena e l'hanno riscritta da un punto di vista diverso, oppure hanno cercato di immaginare la storia di un personaggio secondario, come ad esempio Bessie o Georgiana. Interesse particolare hanno suscitato la lettera che ricostruiva quanto scritto dal Dott. Lloyd a Miss Temple per discolpare

la piccola Jane, e le ultime pagine del diario del moribondo Signor Reed chiuso nella stanza rossa, in cui si accenna alla richiesta fatta alla moglie di occuparsi della sfortunata nipote:

Re: I have recorded in detail the events of my insignificant existence

Quote

on: March 19, 2014, 22:09

Per rispondere a un prompt di lavoro trascurato dagli altri ho deciso di riscrivere la lettera che la signorina Temple riceve dal farmacista Lloyd nel Cap 8.

"Dear Mrs Temple,

È sempre un piacere ricevere sue notizie. Credo di avere delle idee abbastanza chiare sul modo in cui la piccola Jane Eyre veniva trattata da Mrs Reed. Proprio l'altro giorno stavo ripensando alle sorti di quella povera fanciulla: dopo la mia ultima visita in quella casa fui infatti io stesso a consigliare alla signora di mandare Jane in una pensione ed ero curioso di sapere se il mio consiglio era stato preso in considerazione. Sarebbe infatti risultato palese non solo a qualsiasi medico, ma a qualunque persona dotata di un minimo di *common sense* che in quella casa i nervi di quella bambina erano stati messi duramente alla prova. Più volte le serve tentarono di giustificare con motivi futili la reazione di quella bambina che aveva passato la notte precedente a piangere e a tremare di paura, ma ho preferito sentire dalla viva voce dell'interessata le sue ragioni scoprendo così verità molto toccanti: il cuginetto la maltrattava continuamente. La Signora non era capace di mostrarle il minimo segno di affetto e addirittura le cameriere non perdevano occasione per farle notare che lì non era altro che una sorta di ospite. Si chiederà adesso perché abbia deciso di fidarmi ciecamente di quella bambina. Le risponderò dicendole che da quell'ambiente mi arrivavano chiare conferme di quello che mi era stato raccontato. A partire dal fatto che sia stato chiamato io per visitarla: di solito infatti la signora riserva per sé e per i suoi preziosi figli le visite di un qualificato medico, lasciando le mie superficiali cure esclusivamente alla sua servitù. Ma ciò che più mi ha convinto della purezza di Jane è stato l'atteggiamento della Signora Reed quando le ho proposto di allontanare la bambina da casa sua: rabbrivisco quasi al pensiero di quell'aria di contenuta e implicita felicità che si leggeva sul volto di quella donna al pensiero di liberarsi di un'ospite evidentemente indesiderata.

Best regards,

Mr Lloyd

Re: I have recorded in detail the events of my insignificant existence

Q

on: March 23, 2014, 19:26

Perdonate il ritardo, soltanto oggi sono riuscito a pubblicare la mia storia, se storia si può chiamare la mia. Anche se non è un vero personaggio del libro, in quanto viene citato molto poco, penso sia molto importante la figura dello zio defunto John Reed. Perché? Perché credo sia un personaggio secondario a tutti gli effetti all'interno del romanzo, ed in particolare un personaggio che ha dato una svolta alla vita della piccola Jane Eyre. Tenterò di raccontare i giorni ultimi del povero ammalato, sotto forma di pagina di diario, che ha in qualche modo veicolato e prodotto il destino dell'orfanella, nonché sua nipote. Dopo queste premesse, bando alle ciance, che inizi il racconto...

12 Marzo 1813

Ero solito scrivere su questo diario, per molti anni ne ho fatto uso. Il mio amico e dottore P. dice che mi ha portato benefici, specialmente in questo periodo di malattia. Talvolta ho la voglia e il desiderio di ricordare cosa è accaduto in questi anni. Sfoglio queste pagine, ormai ingiallite dal tempo trascorso e dopo la lettura ne esco sempre cosciente di quelle che sono state le mie "avventure", ciò che la vita mi dato, dispiaceri, gioie. Sono molto stanco... talmente stanco da non riuscire ad andare avanti. Non esco da ben tre mesi. Il sole rischiara le mie giornate attraverso le grandi finestre presenti nella stanza. Una stanza sontuosa, La Stanza Rossa. Così viene definita dal mio personale, per certi versi eccessiva. Ho sempre odiato il tendaggio damascato. Non mi è mai piaciuta molto, purtroppo bisogna accontentare i desideri di una moglie. Anche se l'ampia poltrona imbottita, il camino, le finestre, mi hanno dato e tuttora mi danno conforto. Molte sere questo focolare mi ha rasserenato, guardare la legna che ardeva era uno dei miei passatempi preferiti. La poltrona era la mia compagna, il mio nido. Ripenso molte volte a mia Madre, ero solito andare sulle sue gambe e farmi cullare tra le sue forti braccia... Mi ero fermato ad ascoltare la bambina piangere, la piccola Jane. Non le ho mai dato molto amore, ma quando mio fratello e la sua donna sono morti, l'ho accolta come una figlia. Lei era lì nella sua culla fatta di vimini, gracile, indifesa. Mia moglie non ha mai accettato questo gesto, ma era pur sempre mia nipote. Quella bambina mi mette allegria, i suoi urletti e le sue risatine mi trasmettono brio e felicità.

Si è fatto tardi, l'orologio segna le undici e trenta passate, credo proprio che sia l'ora di andare a letto.

Il sig. Reed andò a letto e quella fu l'ultima volta che scrisse il diario della sua vita. Tre giorni dopo, morì. Tra le sue ultime volontà, una di queste chiedeva alla moglie di prendersi cura di Jane.

Gli studenti hanno inoltre esplicitamente espresso la loro soddisfazione per i risultati ottenuti in modo molto semplice e spontaneo:

Re: I have recorded in detail the events of my insignificant existence

on: June 4, 2014, 17:42

Queste nostre ricostruzioni sono state davvero un interessante esperimento di scrittura creativa... Siamo stati davvero bravi a mio avviso 😊

Con i *topics* successivi si è poi cercato di entrare più nel merito dell'analisi letteraria vera e propria, focalizzando l'interesse prima sulle tecniche narrative in *Reader I married him: double I e voce narrante*, e poi sul fitto simbolismo di cui è intriso il romanzo in *Fire and Eyre: symbolism and natural elements*. Gli studenti hanno riletto i capitoli e ciascuno ha dato la propria opinione in merito ai quesiti proposti, fornendo anche interessanti spunti di riflessione. Non sono però mancati interventi chiarificatori da parte dei moderatori laddove è sembrato che vi fosse un po' di confusione:

Re: "Reader, I married him": "double I" e voce narrante

Quote

on: March 23, 2014, 17:22

Siamo arrivati a un punto interessante della discussione: la doppia Jane, la protagonista che cresce raccontata dalla narratrice adulta, la quale, a distanza di anni e con una diversa maturità, vede la sua storia da una posizione privilegiata, con uno sguardo complessivo simile a quello del narratore onnisciente.

Ritroviamo l'espedito del personaggio che si sdoppia in protagonista bambino e narratore adulto in un altro romanzo di formazione di poco successivo, "Great Expectations" di Dickens (1860-61), a cui faccio riferimento perché alcuni di voi lo hanno letto. Anche qui Pip si racconta da grande, accompagnando la narrazione degli eventi con commenti che scaturiscono dalla consapevolezza acquisita con l'età e l'esperienza. Penso ad esempio al capitolo 14, in cui ricorda il disagio che da adolescente ha provato per l'apprendistato presso la fucina di Joe: "Tristissima cosa è vergognarsi della propria casa.... Che sia triste posso attestarlo... Ci furono momenti nel corso successivo della mia vita in cui mi parve che una spessa cortina calasse su tutti i suoi aspetti interessanti o romanzeschi, a tagliarmi fuori da qualunque cosa che non fosse grigia sopportazione. Ebbene, mai questa cortina calò pesante e grigia come ai tempi in cui il sentiero della vita si aprì dinanzi sotto forma di tirocinio da Joe".

Forse – e vorrei che cominciaste a rifletterci – tale espedito è particolarmente adatto al romanzo di formazione, perché permette di mettere a fuoco il cambiamento del personaggio e di sottolinearne il valore positivo, rispondendo,

insomma, allo scopo di questo tipo di narrazione: educare il lettore, attraverso l'esempio del protagonista, alle mutate esigenze di una società più mobile e più fluida, in cui il destino dei figli non è necessariamente ripercorrere le orme dei padri. Quindi, dall'inizio dell'800 l'esigenza della formazione diventa particolarmente sentita e pone non pochi problemi, perché l'individuo non ha più davanti a sé un percorso già fissato e predeterminato dalla nascita. Può accedere alla classe superiore, ma per farlo deve attrezzarsi e le avventure del protagonista del romanzo che legge possono insegnarli qualcosa.

E, per finire, un commento su quello che avete postato: mi colpisce quanto scrive R. Prudente sulla sostanziale coerenza dei sentimenti e delle sensazioni di Jane, perché Franco Moretti, autore di un libro illuminante sul Bildungsroman ("Il romanzo di formazione", 1987), nota che in Inghilterra questo genere è caratterizzato da una certa stabilità e si concentra in particolare su quelle esperienze che confermano, invece che alterare, le scelte compiute nell'infanzia. "Più che chiamarlo romanzo di formazione, vien voglia di chiamarlo romanzo di conservazione", conclude.

Ultima cosa (davvero ultima, questa volta): mi sembra ci sia un po' di confusione tra l'autobiografia di Jane, che è ciò che il romanzo finge di essere, e "Jane Eyre", il libro di Charlotte Brontë, parzialmente ispirato ad alcune esperienze della sua vita. E allora?

Questo intervento del moderatore è stato necessario per portare gli studenti a riflettere a fondo, fornendo utili collegamenti con altre opere dello stesso periodo e suggerimenti per letture critiche che avrebbero aiutato a focalizzare meglio l'argomento. Nella sezione dedicata alla simbologia, si è cercato inoltre di incoraggiare la ricerca di sempre nuovi significati e di andare oltre ciò che appare immediatamente evidente:

Re: Fire and Eyre: Symbolism and natural elements

Quote

on: March 28, 2014, 18:48

Molto bene cari ragazzi, vedo che iniziate ad entrare nell'argomento! Avete evidenziato molto bene come le stagioni si alternano seguendo lo stato d'animo di Jane. Gateshead e Lowood sono principalmente descritte nei mesi invernali a sottolineare il senso di solitudine ed isolamento della piccola Jane. Quando in seguito qualcosa in lei comincia ad anelare ad un "altrove", "un nuovo posto, una nuova casa, tra facce nuove e in nuove condizioni di vita", ecco che la primavera fa capolino a Lowood "il mio sguardo sorvolò tutto e si fermò sulle cose più lontane: le cime azzurre, erano quelle che io anelavo a valicare".

Avete inoltre sottolineato come il "fuoco" assuma molteplici significati e sia legato alla figura della protagonista e al suo forte carattere, ma sia anche associato alla spaventosa "red room" come pure alle amorevoli cure di Bessie e Miss Temple. Non avete però menzionato il cognome di Helen che, come sappiamo, è "Burns". Cosa nasconde questo evidente riferimento al fuoco?

Il calore e il freddo sono spesso connessi nel romanzo alla mancanza o all'offerta di cibo. Vi invito dunque a rintracciare nel testo i passaggi in cui è evidente questo legame e ad interpretarli secondo la vostra sensibilità di lettori. Sia a Gateshead che a Lowood ci sono continui riferimenti alla fame che, ovviamente, non è solo fisica ma anche spirituale ed anche ad una certa tendenza di Jane a rifiutare il cibo per protesta. Chi è che "nutre" Jane e quando e perché lei decide di rifiutare il cibo?

Vi sottopongo inoltre il passo che Jane, non a caso, cita da uno dei libri che ama leggere:

Ove l'estremo *Oceano*, in vasti gorghi

ribolle fra le tristi isole e nude

della lontana Tule, e il *flutto atlantico*

irrompe fra le tempestose Ebridi

(corsivi miei)

Attendo allora i vostri commenti....

PS: Non dimenticate di caricare le vostre foto nel profilo personale!

Grazie a questo input, diversi studenti hanno saputo andare anche oltre la semplice ricerca della valenza connotativa di nomi e luoghi, proponendo ulteriori suggestioni, ad esempio esplorando la valenza simbolica che nel romanzo ha l'offerta o la mancanza del cibo:

Re: Fire and Eyre: Symbolism and natural elements

Quote

on: April 5, 2014, 17:53

Salve a tutti,

il freddo e il calore sono legati, sia a Gateshead che a Lowood alla mancanza o all'offerta di cibo...a questo proposito vi propongo dei passi che hanno attirato la mia attenzione:" Bessie era andata giù in cucina e aveva portato di sopra con sé una torta in un piatto di porcellana, su cui era dipinto a colori brillanti un uccello del paradiso in un nido fatto di

convolvoli e boccioli di rosa, che aveva sempre suscitato in me la più grande ammirazione. Avevo chiesto spesso il permesso di prendere in mano quel piatto per poterlo osservare più da vicino, ma ero sempre stata considerata indegna di un tale privilegio. Questo oggetto così prezioso adesso era sulle mie ginocchia, e io ero cortesemente invitata a mangiare la ciambella di pasta delicata che vi era poggiata sopra. Un favore inutile! Inutile sì, perché, come la maggior parte dei favori per lungo tempo rinviati e troppo spesso desiderati, arrivava troppo tardi! Non riuscivo a mangiare la torta. Le piume dell'uccello, le sfumature dei fiori, tutto mi sembrava inspiegabilmente sbiadito!" Secondo me, in queste parole che Jane pronuncia nel descrivere il suo periodo di Gateshead, c'è tanta malinconia e nostalgia...la bella scena dipinta sul piatto in cui Bessie le porta la ciambella è in contrapposizione con il suo stato d'animo del momento. Ora la nostra protagonista è disillusa, senza speranze, ma quei fiori, quell'uccello per me rappresentano la serenità che avrebbe potuto avere in quella casa se solo i Reed l'avessero accettata. L'altro passo che voglio proporvi invece è il seguente : "Stamattina vi è stata servita una colazione che non avete mangiato. Dovete aver fame. Ho ordinato di servire a tutte voi pane e formaggio per pranzo". In questo caso ci troviamo a Lowood, dove crescerà e cambierà completamente vita, diventando una persona diversa e il cibo le viene offerto dalla signorina Temple, una delle poche figure amichevoli della sua vita. In tutte e due i casi però, il cibo le viene offerto dalle donne, infatti, durante la sua crescita Jane si confronterà/scontrerà continuamente con figure femminili, ognuna di queste le lascerà qualcosa che la aiuterà a crescere, ad affermarsi come donna.

Si è poi passati al *close reading* di un 'estratto del romanzo in *The Secret of the Red Room: Close Reading ed elemento gotico*, in cui gli studenti hanno analizzato nel dettaglio il passaggio della forzata reclusione di Jane e ricollegato la scena ad alcune convenzioni del genere gotico. Sono stati forniti molti documenti di approfondimento da consultare facoltativamente attraverso *links* a siti selezionati e, in alcuni casi, i commenti hanno fornito spunti di riflessione davvero incoraggianti, come ad esempio il collegamento tra la stanza rossa e l'attico di Bertha, personaggio ossessionato dal fuoco:

Re: "The secret of the red-room": close reading ed elemento gotico

Quote

on: April 21, 2014, 21:45

La red room di Jane ha il suo corrispettivo nell'attico di Bertha. Entrambi sono luoghi di costrizione e prigionia. Sono luoghi di morte fisica ma anche interiore. Charlotte Brontë ce la descrive attingendo a piene mani dall'immaginario gotico: è una stanza rossa ma un rosso color sangue, si sentono strani rumori e al centro c'è un grande specchio che però deforma l'immagine riflessa di Jane. Proprio qui è necessario affidarsi al close reading perché lo specchio è uno dei

motivi letterari ricorrenti nella letteratura gotica visto che sta a simboleggiare il tema del doppio (Jane/Bertha). Una lettura ravvicinata del testo ci permette anche di capire ad esempio che l'elemento gotico nella descrizione della red room è sostenuto dal vento che agita le finestre o dalle voci distorte che Jane una volta dentro riesce a sentire. Tutti questi elementi messi insieme ci danno l'immagine di una giovane donna che, per dirla alla Mary Shelley, si trova in uno stato d'animo che le provoca 'curdle the blood, and quicken the beatings of the heart'.

In *Crime and Punishments: da Gateshead a Lowood* si è cercato di portare gli studenti a focalizzare l'attenzione sul tema degli abusi sui fanciulli nelle “charity houses” vittoriane, prendendo spunti dal testo e dalle sfortunate vicende di Jane. Uno studente che aveva studiato l'argomento in dettaglio per l'esame di stato ha accolto favorevolmente la richiesta di suggerire letture di approfondimento e utilizzato per la prima volta, stimolando gli altri a fare lo stesso, la funzione del *quote*:

Re: Crime and Punishments: da Gateshead a Lowood

Quote

on: May 11, 2014, 10:46

Quote from monica on May 7, 2014, 17:34

Grazie Angelo, questo è proprio il genere di approfondimento che avevo in mente! Mi chiedevo se potessi essere così gentile da pubblicare la tua tesina nel forum come collegamento ipertestuale (oppure mandarla a me al mio indirizzo di posta elettronica mmanzolillo@unisa.it, se vuoi che lo faccia io) in modo da poter condividere questo materiale e fornire a tutti noi degli interessanti spunti di riflessione... Thanks!

Chiunque volesse sapere di più si ritenga fortunato: gli inglesi sono molto interessati al tema della Victorian Education, tant'è che è addirittura possibile visitare musei parlanti nei quali attori simulano le lezioni ai tempi della regina Vittoria

(Have a look! http://www.victorianschool.co.uk/other_schools.html)

Ecco qualche link utile:

<http://www.logicmgmt.com/1876/educate.htm>

<http://www.victorianschool.co.uk/schoolday.html> (e altre sezioni del sito)

Consiglio infine la lettura di J. Walvin, *Victorian Values*, 1987.

La prospettiva teorica selezionata da proporre agli studenti è stata quella femminista perché mi è sembrata tra le più rilevanti per analizzare il romanzo in questione. Dal momento che nelle lezioni in presenza avevo fatto anche un approfondimento su *The Angel in the House* di Coventry Patmore e successivamente allegato il testo della lezione con le *slides* di presentazione nella sezione *Materiali Didattici* del sito, ho anche chiesto di rilevare in che modo questo ideale vittoriano, per similitudine o per contrasto, fosse presente nel romanzo. Gli interventi sono stati tanti e tutti ben argomentati ma, come era facilmente prevedibile, è stato necessario fare un po' di chiarezza terminologica:

Re: "The Angel in the House" e Feminist Criticism in "Jane Eyre"

Quote

on: May 4, 2014, 22:46

Attenzione ragazzi: quando *Jane Eyre* viene pubblicato il femminismo non esiste ancora per cui mi ricollegerei all'intervento di Gerry per sottolineare che, tutt'al più, possiamo parlare di proto-femminismo in riferimento alla natura anticonvenzionale della personalità della protagonista. Scusatemi se ritorno su questo punto, ma la terminologia usata è importante per evitare pericolosi fraintendimenti. Quello che dobbiamo fare è piuttosto cercare di capire quali sono gli interessi della critica femminista ed evidenziare i temi o gli aspetti dell'opera che possono aver interessato questo importante filone. Avete sollevato problematiche cruciali, e gli argomenti non mancheranno anche a coloro che non sono ancora intervenuti... Non dimenticate di dire sempre in cosa concordate o non concordate con gli altri colleghi!

Non sono mancati, anche in questo caso, *links* di approfondimento e saggi critici da consultare che sono stati proposti quando la discussione si era già avviata in modo significativo. Alcuni suggerimenti sono venuti dagli stessi studenti, i quali hanno anche proposto alcune vignette molto divertenti, tra cui una che raffigurava una donna vittoriana contemplare perplessa le molte porte sbarrate davanti a lei e recanti le voci: istruzione, indipendenza, libertà, ecc:

Re: "The Angel in the House" e Feminist Criticism in "Jane Eyre"

Quote

on: May 16, 2014, 19:08

Quote from monica on May 16, 2014, 11:36

Grazie Luca, non avrei mai voluto essere nei panni della donna con tutte quelle porte sbarrate!

Prego! In effetti per noi moderni (o presunti tali) una situazione come quella donna nell'Ottocento risulta lontana e a dir poco inconcepibile!

Nell'ultimo *topic* ho pensato di concentrare l'attenzione sulle versioni filmiche di *Jane Eyre*, in quanto questo romanzo ha conosciuto una folta serie di adattamenti per il piccolo e il grande schermo che hanno sempre riscosso molto successo: mi è dunque sembrato opportuno offrire agli studenti anche degli strumenti idonei a questo tipo di lettura. In *Dalla pagina allo schermo: gli adattamenti cinematografici e televisivi di Jane Eyre*, ho chiesto loro di concentrarsi sui primi due episodi della mini serie BBC diretta da S. White nel 2006, la cui visione è stata da me proposta attraverso un collegamento ipertestuale a Youtube. Gli studenti hanno subito rilevato come la versione filmica fosse abbastanza fedele all'originale, anche se molti episodi e situazioni erano stati condensati, e come l'attrice che impersonava Jane diciottenne fosse straordinariamente somigliante alla scrittrice Charlotte. Si sono dunque concentrati maggiormente sull'interpretazione della scena iniziale, l'unica non presente nel romanzo originale, che introduce Jane bambina mentre cammina da sola fra le dune del deserto indossando abiti orientali, e sulle tecniche cinematografiche utilizzate ed i loro effetti sullo spettatore. Gli studenti hanno infatti sottolineato come la ricostruzione della scena della *Red Room* ricordi un film *horror* ma, avendo analizzato il passaggio nel dettaglio, hanno anche evidenziato che taluni aspetti avrebbero potuto essere meglio sviluppati:

Re: Dalla pagina allo schermo: gli adattamenti cinematografici e televisivi di "Jane Eyre"

Quote

on: May 8, 2014, 20:36

Salve a tutti,

Mi ha molto colpito la scena iniziale. Jane ha degli abiti orientali, sembra una donna africana che cammina verso luoghi sconosciuti. Il deserto potrebbe rappresentare la solitudine di questa ragazza che forse è alla ricerca di se stessa. Forse il regista vuol far capire che solo nella solitudine si trova la pace e la ricerca di un "quid" che un essere umano non può trovare nella società organizzata. Forse un altro messaggio che vuol far passare il regista allo spettatore, è quello di essere capaci di capire, fin dall'inizio, la solitudine della piccola Jane. E forse il regista voleva sottolineare la solitudine di molte donne di ieri ed oggi (che non sono capite). Penso che le parti del romanzo riprodotte fedelmente dal film siano le violenze di John su Jane, l'elemento "macabro" della red room ovvero il fantasma dello zio, la presentazione di Jane a Mr. Brocklehurst, e la parte in cui Jane viene "etichettata" come una bugiarda vista da tutti (min 9:30). La parte che, secondo me, è stata eliminata è quella in cui Jane chiede spiegazioni ad Helen di una scritta sul muro di Lowood. La parte che sinceramente non mi è piaciuta è stata quella del ritratto dei Reed i quali escudono Jane. Penso che il setting spazio-temporale sia adeguato alla mentalità dell'epoca ovvero una sottomissione alla religiosità a Lowood e un senso di ricchezza (con dipinti, bei tapetti, belle tende) a Gateshead. Il setting potrebbe rappresentare anche la condition of England ovvero l'Inghilterra vista come un Giano Bifronte: la ricchezza di Gateshead e la povertà di Lowood. Possiamo notare come, alla morte di Helen, ci sia un dipinto "cristiano" che rappresenta l'ascensione dello spirito santo (min 4:00). Un altro dipinto che mi ha colpito è stato quello del refettorio. Jane è adulta e mangia con le sue compagne (min 6:15) e quel dipinto rappresenterebbe il "giudizio divino" forse quel dipinto religioso simboleggia il fatto che Jane, ormai matura, è pronta a prendere la strada del giudizio, è pronta a camminare con le proprie gambe. Vorrei soffermarmi sul primo e ultimo incontro di Jane ed Helen. Quando si incontrano si sorridono ma quando si dicono addio solo Jane sorride. Non vi sembra che quel sorriso iniziale sia come un segno di intesa? A me ha dato questa impressione.

Infine anche io ho notato la somiglianza di Jane a Charlotte. Non è importante la "kalokagathia" ovvero la bellezza dentro e fuori di una persona, ciò che conta è il suo animo e ciò che trasmette agli altri e credo che Charlotte abbia trasmesso attraverso Jane dei valori importanti tra cui la questione femminile, il senso di libertà che deve essere dato alle donne ed imparare a non sottomettersi mai a nessun uomo solo perché si è donna.

Re: Dalla pagina allo schermo: gli adattamenti cinematografici e televisivi di "Jane Eyre"

[Quote](#)

on: May 20, 2014, 18:05

Salve a tutti!

Comincio col dire che la storia di Jane Eyre mi ha colpito molto così da crearmi una mia immagine personale della protagonista e di tutti gli altri personaggi. Questa versione cinematografica rispecchia molto la mia immaginazione nonostante non rispecchi passo passo il bellissimo romanzo. Nonostante ciò, questa penso sia la versione più fedele e ricca di particolari che abbia visto. Il fattore che mi ha colpito di più sono i colori, elemento fondamentale per un film che deve cercare di rappresentare le descrizioni dello scrittore. Qui sono evidenti il rosso della red room, il grigio scenario che rimanda allo stato d'animo della protagonista, c'è inoltre un forte gioco di luci, ombre e spesso nel buio ricorre una piccola luce di una lanterna. Jane piccola e Jane matura si somigliano molto nei lineamenti, a sottolineare ancora un continuum lineare della storia. La scena che mi ha colpito maggiormente è stata quando Jane raggiunge la sua amica Helen malata. Sia il romanzo che questo video hanno suscitato in me tanta commozione, tenerezza e anche dolore. Le due bimbe, distese l'una accanto all'altra su un piccolo letto, si scambiano uno sguardo, senza parlare, nessuna parola potrebbe descrivere quello che accadrà quando Helen chiuse gli occhi. La dissolvenza in questa parte è stata d'effetto. Strano ma di scena è stato l'inizio di questi episodi. La scelta di uno scenario inusuale e inimmaginabile per una storia come questa di Jane. Una bambina che cammina lasciando le orme sulla sabbia, segno che la vita è un percorso e ogni evento lascia un segno come le orme sulla sabbia. Un ampio paesaggio nel quale lo sguardo della piccola Jane si perde.

Re: Dalla pagina allo schermo: gli adattamenti cinematografici e televisivi di "Jane Eyre"

[Quote](#)

on: June 1, 2014, 10:18

Prima di tutto teniamo conto che il mezzo espressivo del libro e quello della pellicola possono essere complementari ma comunque diversi fra loro. Passando attraverso due paia di occhi diversi, quelli dello scrittore e poi quelli del regista, la storia si concentra su focus diversi e trovo sia utilissimo al fine di scoprire nuovi modi di approcciare la stessa opera, per concentrarsi su dettagli ignorati prima. Detto questo ho apprezzato questo adattamento, a mio parere la scena iniziale nel deserto può essere interessante nel momento in cui teniamo conto che il percorso di Jane la porta ad essere campionessa di englishness, e che il suo doppio dal gusto esotico è Berta. È come un indizio che Jane sia posta in un luogo così esotico e lontano dai valori inglesi all'inizio, ci suggerisce che non è ancora adatta ad essere la sposa inglese, deve crescere. Per diventare la moglie inglese deve rientrare in luoghi inglesi e lontani dal gusto esotico. Ovviamente anche l'associazione fra il deserto e la solitudine di Jane a Gateshead è egualmente interessante. Concordo che la scena della camera rossa poteva essere più accentuata ma ho apprezzato sicuramente l'approccio che ricorda vagamente un film dell'orrore in quella sequenza, e che rende giustizia all'elemento gotico del libro presente in quel passaggio.

Anche nel Forum di Letteratura Inglese II il primo *topic* di invito alla lettura è stato quello che ha raccolto il maggior numero di *views*, ben 466, e di risposte, che sono state in totale 29. Gli

studenti non hanno nascosto le proprie reazioni anche di smarrimento e di confusione, perché hanno immediatamente percepito che la lettura di *The Dead* è solo in apparenza semplice. Alcuni si sono detti confortati dal fatto che questa *short-story* sia maggiormente accessibile rispetto a molti testi modernisti, ma ne hanno comunque sottolineato la complessità. Sin dai primi scambi di battute, anche gli studenti del secondo anno hanno sollevato problematiche importanti, come ad esempio la presenza della diffusa simbologia relativa alla neve che percorre tutto il racconto, e si sono immedesimati nella situazione descritta, riuscendo dunque a ricollegare la vicenda al proprio vissuto personale. Hanno inoltre capito subito l'importanza dello scambio di idee, raccogliendo le suggestioni offerte dagli altri membri del Forum e provando a rispondere ai molti interrogativi sollevati:

Re: Apriamo le danze...

Quote

on: March 5, 2014, 17:37

Buonasera a tutti 😊

Reduce dalla lettura di "The Dead", a primo impatto devo ammettere che ne sono uscita un po' confusa o quantomeno sconcertata.

Quello che mi si presenta per la maggior parte delle pagine di questa short story è l'immagine di una casa in festa e soprattutto di persone felici (forse solo in apparenza), affettuose, spensierate. Leggo il calore dei legami familiari e dei legami di amicizia fra i vari personaggi e il discorso particolare di Gabriel ai partecipanti è, a parer mio, indicativo. Ricordarsi del passato ma non fermarsi troppo da non essere in grado di andare avanti, la grande ospitalità della zia e dunque ringraziamenti ed elogi. Tutto non fa una piega, e leggendo mi sono chiesta cosa l'autore avrebbe voluto dire, dove voleva arrivare. E infatti si arriva al punto. Il punto è l'angolo dei segreti, delle ombre, dei misteri. Greta che confessa il suo primo amore e il giovane ragazzo che sfida la morte (perdendo) in nome di quell'amore. E' quello il momento della totale sconfitta di Gabriel, che si rende conto che il loro matrimonio è uno spettro, che lui stesso è sconfitto davanti all'assenza troppo presente di Michael Furey nella vita di sua moglie più della stessa presenza effettiva, reale, concreta di Gabriel. Ha perso anche con se stesso, perché come letterato e scrittore ha realizzato che non è sempre ovvio, non è sempre scontato e facile ciò che ha affermato nel suo discorso. Il non fermarsi troppo sul passato e non ostacolare e bloccare il lavoro tra i vivi non trova alcun riscontro nella realtà. Ideali giusti, nobili, eppure?

Gabriel sperimenta tutt'altro. Sconfitto da segreti rivelati inaspettatamente e probabilmente anche dall'aver vissuto un amore non come ci si sarebbe aspettato dall'altra parte. Gabriel che desidera sensualmente e idealmente Gretta e lei che nel contempo è ossessionata dallo spettro di questo amore perduto tornato alla mente grazie ad una canzone. Di certo il povero Gabriel non avrebbe potuto sentirsi peggio, in una crisi amorosa e ideale, che riguarda anche la sua stessa attività e il suo compito, come se in realtà il mondo dei vivi e il mondo dei morti non fossero proprio così separati come si crede e che il passato non siamo solo noi a ricordarlo così com'è stato ma è anche lui che irrompe nella nostra vita per ricordarci di non dimenticare. Gretta può anche rappresentare il "come sarebbe andata se" – chiodo fisso nella mente delle relazioni interrotte più o meno bruscamente che, come si legge qui, in un momento o nell'altro fanno ritorno sconvolgendo non solo chi la vive ma anche coloro che fanno parte della nostra vita. Certo leggendo le prime righe del testo e leggendo le ultime righe di questa storia, c'è uno squilibrio che, a mio parere, è tipico dell'anima. Chiaro – scuro; ombre – luci . Segreti nascosti, ma niente resta segreto per sempre. In conclusione, un racconto molto interessante e sarò curiosa di leggere le risposte dei colleghi iscritti per qualche riflessione in più. Spero di non essere stata troppo lunga.. Buona lettura a tutti !!

Re: Apriamo le danze...

[Quote](#)

on: March 6, 2014, 20:01

Sono molto colpita dall'osservazione di Daniela e leggendo le sue parole quando parla di "Dinamicità contro staticità – movimento e immobilismo" ho pensato: non sono queste le caratteristiche proprie delle due condizioni espresse nel racconto ossia la vita e la morte? C'è perciò una certa simmetria, un filo conduttore che segna l'intero racconto. Vorrei inoltre approfondire la tematica della neve, già evidenziata da altri colleghi. Oltre a creare questa atmosfera particolare, è anche simbolica poiché come Joyce dice nelle ultime righe, è una neve che cade sull'intero universo, coprendo sia i vivi che i morti e portandoli quindi sullo stesso piano, sullo stesso livello. Inoltre non dimentichiamo che la neve non è altro che acqua, che da sempre simboleggia la purezza e ha una funzione catartica. Forse ha una funzione catartica e purificatrice anche la neve che ricopre tutto alla fine di questo racconto. Voi cosa ne pensate?

Re: Apriamo le danze...

[uote](#)

on: March 6, 2014, 20:29

La prima volta che mi sono avvicinata ad uno dei testi di Joyce risale a circa cinque anni fa. La cosa che mi incuriosì di più fu il titolo *Gente di Dublino*, così mi immerse per circa una settimana in questa collezione di racconti brevi, dei quali riuscii a carpire a stento la trama. Ero ancora troppo acerba, immatura. Eppure, la sensazione che ebbi all'epoca sfogliando quelle pagine non fu tanto diversa dalla sensazione che ho provato in questi giorni, nonostante l'approccio

sia ben differente. Nel racconto che conclude la raccolta *Dubliners, I morti*, il comportamento riservato di Gabriel e la sua reputazione di nipote esemplare, lo presentano al lettore come un uomo autoritario e attento. Poche pagine dopo il suo universo di sicurezza crolla dopo due importanti incontri con due donne, nel corso della festa organizzata in casa Morkan. Il primo, con la domestica Lily, al termine del quale Gabriel riconosce la sua incapacità di accettare una replica, una controbattuta. Il secondo, con Miss Ivors, dove si trova costretto a riflettere sul suo "essere Irlandese". Il malessere, l'agitazione del nostro protagonista, culminano durante l'inquietante notte con Gretta. Ma procediamo per gradi. Al termine della festa, Gabriel si imbatte nella visione della moglie, immobile, assente, trasportata da una melodia. Subito dopo, in hotel, Gretta gli confessa che quella canzone le aveva ricordato il suo primo amore, Michael Furey, morto nella neve per lei. Gabriel, dunque, realizza due cose: la prima è che non potrà mai avere il controllo assoluto su sua moglie, o meglio, sui suoi ricordi; la seconda, la consapevolezza che prima di lui ci sia stato un altro uomo, capace di amare con una passione così forte da lasciarsi morire per la donna amata. Il ricordo evocato da Gretta scaturisce in lui un sentimento non di gelosia, bensì di profonda amarezza: non è mai stato in grado di lasciarsi coinvolgere da una passione così forte. Capisce, in questo punto del racconto, che la vita è breve e che quelli come Michael vivono più pienamente di quelli come lui. Il racconto si conclude con Gabriel, affacciato alla finestra dell'hotel, intento a guardare la neve che cade, e la immagina mentre copre la tomba di Michael, così come copre quelle di coloro che 'vivono'. Importante, a mio avviso, il tema dell'Epifania, festa che non a caso viene celebrata in casa delle sorelle Morkan, ma epifania è anche, anzi soprattutto, il momento in cui l'episodio del ricordo del precedente amante di Gretta, diventa rivelatore, per Gabriel, del vero significato della vita. Per concludere, posso affermare di aver apprezzato questo racconto, più della prima volta, non tanto per la maturità con la quale mi sono avvicinata alla scrittura di Joyce, quanto per aver affrontato una lettura più introspettiva, che mi ha permesso di scavare in profondità e di identificarmi con ogni singolo personaggio apparso nel racconto.

Re: Apriamo le danze...

[Quote](#)

on: March 8, 2014, 10:40

Buongiorno a tutti,

leggendo la short story di Joyce "The dead" sono rimasta subito piacevolmente sorpresa poiché la lettura risulta estremamente scorrevole se paragonata ad altri testi Modernisti, inoltre quello che mi ha affascinato di più è stata la trama che mi ha letteralmente conquistata! Mi è sembrato realmente di immergermi nell'atmosfera natalizia e festosa del ballo delle signorine Morkan, della tavolata imbandita, degli ospiti e di vivere le loro stesse emozioni. Passando però dalle prime impressioni ad una lettura di tipo connotativo, ho potuto riscontrare la presenza di alcune tematiche che l'autore ha magistralmente presentato come ad esempio il ricordo, sapientemente connesso con il tema della

memoria, infatti, c'è sempre un contrasto tra il presente e il passato, tra il ricordare e il dimenticare (pag. 248) che risulta essere il motivo portante del testo stesso, contrasto accompagnato quasi sempre da una certa amarezza e da un velo di tristezza (tristi ricordi) che si scorge negli occhi di alcuni protagonisti (zia Julia, Gretta e lo stesso Gabriel). Per quanto concerne i personaggi ho riscontrato nel protagonista Gabriel una forte insicurezza, un senso di fallimento che si manifesta in ogni sua azione, sia che si tratti del nervosismo che precede il suo discorso ai commensali (sorrisi nervosamente, mani tremanti), sia che si tratti di scavare nel profondo, ovvero nel suo rapporto con la moglie di cui scopre il ricordo "sepolto", del tragico epilogo dell'esistenza suo primo amore e che lo spinge a riflettere sulla sua personalità e a rendersi conto della fragilità e della complessità della natura umana. Nel testo ricorrono spesso termini che rimandano a sensazioni negative come: dolore, sfiducia, lugubre, spettrale, scura, risentimento, ecc; vi sono diverse sequenze descrittive in cui le situazioni, ma anche i personaggi ci vengono presentati con dovizia di particolari. Infine è rilevante l'uso del flusso di coscienza da parte di Joyce che ci permette di proiettarci direttamente nella mente dei personaggi di scandagliare la loro psiche e di conoscere anche i pensieri più reconditi e le sensazioni più intime del loro animo.

Naturalmente, constatando la risposta entusiastica degli studenti e la loro immediata capacità di entrare in un proficuo dibattito, è stato importante che i moderatori intervenissero subito con parole di incoraggiamento ed apprezzamento:

Re: Apriamo le danze...

on: March 11, 2014, 20:51

Complimenti a tutti i partecipanti al forum, leggere i vostri interventi è stato un vero piacere. Ho scoperto delle lettrici e dei lettori acuti e sensibili, capaci di cogliere le tante suggestioni del testo di Joyce. Mi sembra un inizio davvero promettente e credo che questo progetto, grazie all'impegno della dott. Manzolino e di tutti voi, ci condurrà a ottimi risultati. Soprattutto sono stata contenta di cogliere nelle parole di tutti voi una passione autentica per la

letteratura, spero che la partecipazione a questo forum possa ulteriormente alimentarla.

Re: Apriamo le danze...

[Quote](#)

on: March 10, 2014, 22:41

Carissimi, sono davvero contenta per come avete risposto a questa prima fase, diciamo, "di riscaldamento". Avete evidenziato problematiche cruciali nel racconto, espresso le vostre emozioni, discusso e negoziato su diversi punti di vista.

Prima di passare alla fase successiva, vorrei soffermarmi su alcuni punti.

In molti avete evidenziato come la lettura di questo racconto sia abbastanza scorrevole, se paragonata ad altri testi modernisti. In effetti, con la raccolta *Dubliners* siamo ancora in una fase iniziale per Joyce dove il nuovo interesse per l'interiorità del personaggio, alla luce delle nuove scoperte scientifiche e, soprattutto, della nascita della psicoanalisi, si coniuga ancora con un tipo di scrittura abbastanza vicina ai modelli tradizionali. Per chi avesse amato questa raccolta, consiglio la lettura del *Ritratto dell'artista da giovane* che è molto simile nei contenuti e nella forma. Siamo ancora lontani da quello "stream of consciousness" fatto di libere associazioni, discontinue sollecitazioni provenienti dal mondo esterno, assenza di voce narrante e di punteggiatura che caratterizza l'*Ulysses*.

La centralità della musica nel racconto è stata sottolineata in diversi interventi e questa commistione con le altre arti è una delle caratteristiche principali del Modernismo. Ritorniamo su questo argomento, così come sull'immagine del cerchio e della ciclicità e sulla simbologia della neve. Se riuscite, vi consiglio di guardare il film di J. Huston ma vi anticipo che ne analizzeremo in dettaglio una scena.

Qualcuno di voi si è interrogato su quale sia il vero dramma di Lyly. Le poche battute della ragazza non possono essere casuali se è proprio lei ad aprire il racconto e se quel veloce scambio riesce a turbare così profondamente Gabriel. Ogni racconto ha molti spazi vuoti, presenta degli iati che il lettore è chiamato a riempire. "Not the girl she was at all": seguitemi allora nel prossimo post...

Nel *post* successivo *Not the girl she was at all...* si è poi passati ad operare delle manipolazioni sul testo. Molti studenti si sono concentrati sui personaggi secondari, cercando di esplorare il “non detto” relativamente alle diverse figure che circondano Gabriel e Gretta, in modo da giustificare meglio la loro presenza nel racconto. Alcuni interventi si sono concentrati su Miss Ivors, le due anziane zie di Gabriel o il defunto Micheal Fury, ma la maggior parte degli studenti si è focalizzata sulla enigmatica figura della giovane Lily o sulla riscrittura di alcune scene dal punto di vista di Gretta, anche sotto forma di lettera o poesia:

Re: Not the girl she was at all...

Quote

on: March 15, 2014, 11:10

Sin dalla primissima lettura mi ha incuriosita il personaggio, apparentemente minore, di Lily. Così ho cominciato a chiedermi quale potesse essere la sua storia, cosa si celasse dietro le parole dure e amare rivolte a Gabriel. Ho provato, dunque, a dare una risposta a questi quesiti scrivendo un altro tipo di storia, dal punto di vista esclusivamente di Lily. Una lettera.

"Mio amato,

è così che cominciano di solito le lettere d'amore che ho trovato in alcuni romanzi che mio padre definisce smielati e privi di senso. Questa è l'ultima lettera che ti scriverò, dopodiché abbandonerò per sempre il vano tentativo di aggrapparmi ad un pezzo di carta per comprendere i motivi che ti hanno spinto lontano da me, lontano da qui. Ci ho pensato a lungo, l'illuminazione mi è giunta l'altro giorno, mentre sbrigavo delle commissioni in città per le mie padrone. La vetrina del negozio di vestiti, tra Capel e Parnell Street, mi ha proiettato un'immagine il cui solo pensiero mi fa raggelare, mi paralizza. Ma lascia che mi spieghi meglio. Intrattenevi una conversazione allegra e cordiale con delle signorine della 'Dublino bene'. Sembravi così preso dalla chiacchierata, lo ti si leggeva negli occhi. Le ragazze erano molto attraenti, vispe, ben vestite, ben pettinate, insomma, sapevano il fatto loro. Mi sono improvvisamente sentita inferiore, inferiore a te, a quella situazione, ad una condizione sociale che purtroppo non mi appartiene. Già, purtroppo. Ho provato a compiere qualche passo per salutarti, non ci sono riuscita. Ero come di pietra, una statua invisibile. Sono scomparsa nei miei vestiti troppo grandi, presi in prestito da Mary Jane; tu non mi hai visto, oppure hai finto di non vedermi. Mio amato, questa è l'ultima lettera che ti scriverò perché finalmente ho capito. Non hai mai preso davvero in considerazione l'idea di 'fare sul serio', come dicevi tu. Appartengo a quella categoria di persone che non stanno bene accanto a quelli come te, perché lentamente si sciolgono come la neve in primavera. Lo so, mi sono illusa, le tue promesse erano solo parole alla rinfusa dovute al fascino di un momento. Mi dispiace, ho frainteso. Ti chiedo di non venire alla festa delle signorine Morkan, sarebbe troppo umiliante, e potrei non essere in grado di reggere

un'ulteriore umiliazione, anche se, lo ammetto, darei via tutto l'oro del mondo pur di vederti sorridere, guardarmi, sfiorarmi, per un'ultima volta. Spedirò mai questa lettera? Non lo so, forse un giorno la riceverai. Adesso devo correre a rassettare tutto per il ballo imminente. Ti auguro buona fortuna, addio, mio amato,

Per sempre tua, Lily"

Ho provato a mettermi, letteralmente, nei panni di Lily. Spero di aver portato, seppur mediocrementemente, a termine il compito. Dopo la lettura degli interventi delle mie colleghe devo ammettere di aver esitato un po' prima di pubblicare questo post. Faccio i miei complimenti ad entrambe. Sono anch'io curiosa di leggere gli altri interventi. Un saluto.

Re: Not the girl she was at all...

[Quote](#)

on: March 16, 2014, 10:32

Buongiorno e buona domenica a tutti!

Ho deciso di cimentarmi in un testo poetico, per cui è d'uopo esplicitare alcuni concetti che ho cercato di esprimere attraverso i miei versi, o forse è meglio dire quelli di Gretta.

Ho cercato di far trapelare il suo incespicante gomito di pensieri, tutti rivolti a Michael: la sua mancata occasione di felicità. Sottolineo l'importanza del concetto ossimorico della morte che restituisce la vita: ho riflettuto sul fatto che Gretta stia vivendo una non-vita e che con la morte, in realtà, potrebbe iniziare a vivere davvero, in quanto inevitabilmente la sua anima potrà unirsi a quella di Michael.... il resto ditemelo voi 😊

Continuo ad inciampare nei ricordi
aggrovigliandomi
nella tela di un amore mai vissuto.

Continuo a giocare col tempo
aggrappandomi
al passato che mai farà ritorno.

Il presente scivola via

come sabbia tra le dita

e lo osservo inerme.

Il futuro è

la speranza di una morte

che mi restituirà la vita.

Gretta

Come si evince, non sono mancati i tentativi di motivare le proprie scelte sulla base delle riflessioni e delle suggestioni ricevute dal testo. Dopo questa prima fase di *Reading*, sono poi passata a quella della *Interpretation* attraverso *posts* di natura diversa che avevano tutti lo scopo di guidare a compiere approfondimenti formali e tematici. Nel *topic* successivo *Libere associazioni e monologo interiore*, ho dunque cercato di focalizzare l'attenzione su alcuni aspetti stilistici del racconto fornendo *links* a letture di approfondimento, quali il brano della *petite madelaine* di Marcel Proust o il concetto freudiano di "libere associazioni". Gli studenti hanno saputo identificare i diversi tipi di stile presenti nel racconto ma, ad un certo punto, è stato necessario fare alcune precisazioni terminologiche perché traspariva qualche incertezza e un po' di confusione dai loro interventi. Facendo una piccola deroga alla decisione di evitare di "fare lezione", ho cercato di chiarire la complessa differenza tra "libere associazioni", "memoria involontaria", "monologo interiore" e "flusso di coscienza", nel contempo fornendo utili spunti di riflessione attraverso la lettura di un estratto da *Il monologo interiore* di E. Dujardin:

Re: Libere associazioni e monologo interiore

[Quote](#)

on: March 24, 2014, 11:12

Devo dire che sono veramente contenta per come avete interagito in questo post e per la vostra capacità di andare "oltre"

il tema proposto per suggerire nuovi spunti di riflessione. Vedo che vi interrogate continuamente sulla simbologia della neve, e fate bene perché questo è il motivo ricorrente che lega tutto il racconto, come dimostra la splendida chiusura finale. I collegamenti alle sperimentazioni nelle arti visive, l'importanza della ricerca cromatica nella scrittura di Joyce sono elementi altrettanto importanti ai quali ci dedicheremo in dettaglio nelle prossime discussioni.

Credo che però, prima di procedere oltre, sia necessario fare alcune precisazioni terminologiche. Naturalmente, cercherò di fornirvi solo una serie di stimoli che spero approfondirete individualmente e attraverso lo scambio di idee fra di voi. Questa sarà una delle poche volte che "salirò in cattedra" perché sapete bene che questo ruolo non mi è molto congeniale, per cui non vi ci abituate troppo...

Quando parliamo di "libere associazioni", solitamente ci riferiamo al metodo che Sigmund Freud utilizzò per analizzare i suoi pazienti in sostituzione alla tecnica dell'ipnosi che decise, ad un certo punto, di abbandonare. Secondo il fondatore della Psicoanalisi, solo i pensieri apparentemente slegati, che nascono spontanei e senza la mediazione dell'intelletto possono far luce sui meccanismi che governano l'inconscio.

Sappiamo bene che la nascita della psicoanalisi influenzò profondamente gli scrittori modernisti i quali cercarono di rappresentare il modo in cui funziona la mente umana e, per farlo, utilizzarono tecniche diverse:

- il monologo interiore, definizione che solitamente si utilizza per rifarsi alla scrittura di autori come Virginia Woolf, in cui la rappresentazione del pensiero non esclude completamente l'intervento del narratore il quale, in un certo qual modo, segnala il momento in cui stiamo per immergerci nel pensiero del personaggio attraverso "avvertimenti" vari quali "She thought", "she believed".

- il flusso di coscienza, che invece si riferisce a tipologie di scrittura ancora più sperimentali, quali quelle del tardo Joyce in *Ulysses* o nel *Finnegan's Wake* in cui il narratore è completamente assente e si passa senza preavviso alcuno dall'interno all'esterno, anche nello spazio di poche frasi. Questo tipo di scrittura tende ad una progressiva eliminazione della punteggiatura per avvicinarsi il più possibile ad uno stadio pre-razionale in cui i pensieri non sono ancora mediati dall'organizzazione del linguaggio. Pensiamo ad esempio al celebre monologo di Molly Bloom che chiude *Ulysses* e mira a registrare quella fase in cui i pensieri diventano sempre più rarefatti man mano che ci si abbandona al sonno.

Naturalmente, prima del modernismo diversi autori cercarono di rappresentare la psicologia del personaggio attraverso espedienti vari quali il discorso libero indiretto (usato anche dallo stesso D.H. Lawrence agli inizi del novecento) http://cis01.ucv.ro/litere/activ_st/articole_anale_lingvistica_2009/baci-pop_alina.pdf Non dimentichiamo

poi la "memoria involontaria" di Proust (quando cioè un profumo, un gusto, un suono o uno stimolo visivo fanno riaffiorare improvvisamente ricordi rimasti sepolti sotto la cenere per anni) e le teorizzazioni dei filosofi H. Bergson e W. James (fratello del romanziero H. James) che sottolineano come, in realtà, nella nostra mente presente, passato e futuro coesistono perché ci muoviamo continuamente in una dimensione in cui non esistono rigide demarcazioni temporali.

Chiudo questa parentesi raccontandovi una storia. Nel 1903 un giovane artista irlandese poverissimo soggiorna a Parigi dove sogna di diventare scrittore. Un giorno, andando a Tours per ascoltare il concerto di un famoso tenore, acquista alla stazione un romanzo poco noto dal titolo *Les lauriers sont coupés* (che rimanda ad una canzone popolare francese "Nous n'irons plus au bois, les lauriers sont coupés..."). Molti anni dopo, quel giovane irlandese pubblica a New York alcuni frammenti della grande opera alla quale sta lavorando su "The Little Review", e quando Valery Laubaud gli chiede quale sia l'origine di quel modo di raccontare così rivoluzionario egli risponde di essersi ispirato ad Edouard Dujardin e al suo *Les lauriers sont coupés*. Stiamo parlando, ovviamente, dell'*Ulysses*. Nel 1927, Dujardin scrive un libro dal titolo *Le monologue intérieur*, in cui rivendica la paternità della tecnica usata con successo da Joyce e fornisce una definizione del monologo interiore come "pensée la plus intime, la plus proche de l'incoscience" che non traduce, non analizza, non spiega. Per Dujardin, le frasi di Proust, così dense di "parce-que", sono agli antipodi del monologo interiore proprio perché spiegano. Vi propongo la sezione del libro in cui Dujardin definisce il monologo interiore nella sua versione originale per chi legge il francese <http://www.learningliterature.it/wp-content/uploads/2014/03/dujardin.pdf> e nella mia traduzione in italiano http://www.learningliterature.it/?attachment_id=494. Ho anche trovato una versione digitale del romanzo di Dujardin, per chi fosse interessato <http://www.asterios.it/sites/default/files/1%20lauri%20senza%20fronde%20pagine%203-60.pdf>. Buona lettura!

Nel *topic* successivo *Slowly and fainting falling upon all the living and the dead: snow and imagery in The Dead*, gli studenti si sono interrogati sulla valenza simbolica della neve raccogliendo nel testo tutti gli indizi utili a sviluppare le loro idee. Alcuni hanno proposto la lettura di altre opere che presentavano questa tematica, come ad esempio una poesia di R. Frost dal titolo *Fire and Ice*, oppure hanno allegato *files* di varia natura come, ad esempio, immagini o quadri che esemplificassero il loro pensiero:

Re: *Slowly and fainting falling upon all the living and the dead: snow and imagery in "The Dead"*

Quote

Salve a tutti!

Vorrei collegarmi alla riflessione di Rosangela che trovo davvero molto interessante: <<Sembra che a volte nella neve Gabriel trovi un rifugio, si allontana dagli altri per osservare la neve, ma solo attraverso una finestra. La prima volta, durante la festa; la seconda, mentre Gretta dorme. La prima volta per fuggire dalla festa, mentre sente che starebbe meglio fuori da quella casa. La seconda per riflettere. Questa riflessione è sulle persone che forse ha sottovalutato fino a quel momento e, riprendendo una citazione critica, per Gabriel la neve rappresenta "the breakdown of the circle of his egoism>> (Non sono brava con la tecnologia, mi scuso per non essere capace di fare il "quote" dell'intervento di Rosangela). Leggendo il testo si capisce subito che la finestra non è un elemento trascurabile. La finestra o la neve? Cos'è la finestra? L'immagine banale della finestra che apre gli occhi sul mondo, sulla verità, una Rivelazione. Potrebbe essere anche un varco che ci fa uscire da una situazione soffocante o di prigionia :

“Le dita calde e tremanti di Gabriel tamburellavano sul vetro freddo della finestra. Come doveva essere fresco fuori! Come sarebbe stato piacevole uscire da solo a camminare...” Non è forse un caso che tra i frivoli discorsi, nel bel mezzo di una festa Gabriel osservi la neve fuori dalla finestra, come se il candore della neve, quella luce rappresentasse la luminosa verità. Una rivelazione. Qual è il mistero che nasconde? Lo scopriamo alla fine.

“Pochi colpetti leggeri sul vetro lo fecero voltare verso la finestra ...” La neve copre tutta l'Irlanda, i vivi e i morti. Siamo tutti passeggeri in questa vita. La neve copre tutti, cancella la noia della mondanità e il povero Michael Furley che eroicamente è morto (forse) per amore. La neve fa luce. Gretta si è addormentata. Gabriel ha chiuso gli occhi. **“La sua anima si abbandonò lentamente... udiva la neve cadere...”** La udiva, non vedeva la neve. Quando riaprirà gli occhi forse vedrà le cose sotto una luce diversa dopo la rivelazione. La neve si scioglierà in acqua e purificherà la visione del mondo di Gabriel. *William York Tindall* ha infatti affermato che la neve rappresenta la vita e la morte nel suo *The Literary Symbol*: **"a season of birth, and of the year's death"**. Una speranza in una visione pessimistica della vita, un disperato attaccamento ad essa per fuggire dalla soffocante noia, paralisi (ancora una volta) in cui è imprigionata l'umanità.

Sono rimasta molto affascinata anche dalla citazione di *R. Ellmann* che ritiene che la neve rimandi ad un senso di reciprocità tra la vita e la morte, **"a sense of their connection with each other, a sense that none has his being alone"** ed aggiunge che **"the snow does not stand alone in the story. It is part of the complex imagery that includes heat and cold, air, fire, and rain, as well as snow"**. I riferimenti alla neve sono evidenti ma rileggendo il testo e cercando tutti gli elementi naturali ho trovato un cuore riscaldato dall'amore e dalla passione. Il fuoco del

desiderio. Tra tutto quel pallore, nebbia angosciante ed ombra, c'è un sentimento vivo che rende Gabriel ancora caldo, come se egli (come l'Arcangelo Gabriele – ora che ci penso l'ambientazione nel periodo natalizio e il nome del protagonista non devono essere poi così lontani) fosse il portatore di quella verità in un civiltà ormai addormentata, di morti. E' Gabriel che si sente intellettualmente superiore e che pensa che "gli altri" non sarebbero capaci di cogliere il senso delle poesie di Browning. Gabriel è sicuro delle sue conoscenze. Poi "Non abbiamo bisogno di luce." Quando chiede al portiere di portare via la candela. Gabriel si sente sicuro dei suoi vivi sentimenti per Gretta. In quel passo dà continuamente le spalle alla finestra, alla luce nella stanza (che proveniva solo dalla finestra) avvolta dal buio. E' superiore. Ella, ben due volte, tenta di mostrargli la luce-verità avvicinandosi alla finestra. Man mano che Gretta gli racconta la sua storia, quel fuoco si spegne. "Il sorriso scomparve dal viso di Gabriel. Un'ira soffocata cominciò ad accumularglisi in fondo alla mente e i fuochi soffocati della sensualità cominciarono ad avvampargli irosi nelle vene". Una volta spento l'accecante fuoco delle sue convinzioni, potrà cogliere la luminosa verità nella parte finale.

Rileggendo da pag. 247 a 251, pensando al fuoco :

"Il viso di lei, fragrante nell'aria fredda, era molto vicino al suo e improvvisamente lui gridò all'uomo alla fornace: «È caldo il fuoco, signore?»[...] "

"Un'ondata di gioia ancora più tenera gli sfuggì dal cuore e gli scorre come un caldo flusso nelle arterie. Come il tenero fuoco di stelle attimi della loro vita insieme, di cui nessuno sapeva o avrebbe mai saputo, si scagliarono sulla sua memoria illuminandola.[...]"

" I bambini, lo scrivere, le cure della famiglia non avevano spento tutto il tenero fuoco delle loro anime.[...]."

" Ma ora, dopo il riaccendersi di tanti ricordi, il primo contatto con quel corpo, armonioso e strano e profumato, gli trasmise un'acuta fitta di sensualità. [...]"

Fuoco e Ghiaccio. Vita e Morte. Non voglio dar noia ma c'è una poesia di Robert Frost davvero bellissima a proposito di questi due estremi, potrebbe piacervi 😊 :

Fire and Ice

Some say the world will end in fire,

Some say in ice.

From what I've tasted of desire

I hold with those who favor fire.

But if it had to perish twice,

I think I know enough of hate

To say that for destruction ice

Is also great

And would suffice.

Re: Slowly and fainting falling upon all the living and the dead: snow and imagery in "The Dead"

[note](#)

on: March 30, 2014, 15:56

Buon pomeriggio a tutti!

Ho trovato molto interessanti i commenti precedenti delle mie colleghe, in particolare voglio soffermarmi sull'immagine della finestra già accennata da Darya, un elemento da non sottovalutare. Come già detto, la finestra rappresenta un punto di incontro tra l'io, l'ego di Gabriel, e la realtà esterna, il mondo attorno a lui. La neve, a fine testo, richiama Gabriel a voltarsi verso la finestra e guardare fuori. E' come se incentrato su se stesso, sulla propria individualità, conoscenze e cultura, a un certo punto qualcosa di naturale lo richiama alla realtà delle cose. Lo richiama alla vita che non riguarda solo ed esclusivamente se stesso, lo richiama a guardare fuori, a guardare altro. E così si volta a guardare la neve che lenta, a fiocchi, cade ricoprendo tutta la città. Pensando al simbolo della finestra, mi è venuto in mente studiando il periodo romantico tedesco, un quadro famoso (ma non troppo) di Caspar Friedrich dal titolo "Frau am Fenster", in italiano "Donna alla finestra". Naturalmente quello di Joyce non è il periodo romantico, ma forse il simbolismo e significato che si nasconde dietro una semplice immagine della finestra può essere simile.

Gabriel guarda fuori dalla finestra e la finestra stessa rappresenta la soglia tra ciò che fa parte dell'interno e ciò che è invece esteriore. Ciò che è dentro e fuori, la soglia tra l'IO e il MONDO. Come già ho letto nei commenti, Gabriel era troppo attento solo a se stesso per capire invece la verità, accorgersi della realtà e del segreto di sua moglie serbato per tanto tempo. Motivo per il quale, conosciuta la verità, ne esce sconfitto, deluso, abbattuto, distrutto. Non si accorgeva e non prestava abbastanza attenzione, forse, alle persone attorno a sé per rendersi conto. E così, dopo aver realizzato ciò che realmente era accaduto, è preparato per captare i segnali provenienti dal mondo esterno: ecco che guarda fuori dalla finestra, il tocco lieve della neve (un tocco delicato, sottile) attira i suoi pensieri e osserva ciò che è fuori dalla propria interiorità, cioè non gli riguarda dentro ma che lo riguarda da fuori, ciò che lo circonda.

Non mi soffermo ulteriormente sulla neve perché credo che sia stato già detto abbastanza e non aggiungerei nulla di nuovo, faccio solo un paragone tra la pioggia e la neve. La pioggia che vediamo associata e avvicinata alla figura di Michael, che durante una giornata molto piovosa, si fa trovare sotto la casa della nonna dove alloggiava momentaneamente Gretta. Era una pioggia molto forte, insistente così come era la passione di Michael. Innamorato folle, non aveva paura del cattivo tempo e della sua salute malferma, la sua passione batteva tenace, energica, irremovibile alle porte del suo cuore fino ad arrivare a sfidare la vita sotto la stessa pioggia che in realtà non era altro che la manifestazione naturale del suo intenso amore. La neve invece che Gabriel vede è la neve che cade pacata, è la pioggia che, sotto un'altra forma, ha lo scopo come di assicurare, consolare gli animi afflitti che .. in realtà non sono soli, ma legati dal filo incorruttibile del destino a tutti i vivi e a tutti i morti.

In conclusione, mi riallaccio dunque all'affermazione di R. Ellmann che ritiene che la neve rimandi ad un senso di reciprocità tra la vita e la morte, "a sense of their connection with each other, a sense that none has his being alone" e ancora per Allen Tate, per il quale la neve riflette "Gabriel's escape from his ego in a larger world of humanity, including all the living and the dead" come già esplicito.



Caspar David Friedrich – *Frau am Fenster*

Gli studenti si sono mostrati in grado di interagire proficuamente tra loro, evitando di ripetere cosa già dette da altri. La vivacità della discussione e la capacità di andare oltre le consegne del *topic* in questione, allargando la riflessione a tutta la complessa simbologia presente nel racconto, è stata molto apprezzata dai moderatori:

Re: Slowly and fainting falling upon all the living and the dead: snow and imagery in "The Dead"

Quote

on: March 30, 2014, 19:25

Vedo che lo scambio fra di voi procede in modo molto proficuo. Ancora una volta trovo le vostre osservazioni acute e pertinenti: la simbologia così complessa di questo racconto mi sembra abbia sollecitato il vostro talento interpretativo. Ho anche molto apprezzato i richiami ad altre forme espressive come la pittura, con il riferimento al quadro di Friedrich.

Ci vediamo domani a lezione. Nel frattempo, continuate a partecipare numerosi/e al forum!

Questa apertura alle altre forme d'arte e a collegamenti tematici ha spianato proficuamente la strada per l'introduzione del *topic* successivo. In "*Distant music*" *he would call that picture: musica irlandese e suggestioni pittoriche*, gli studenti sono stati invitati ad individuare nel testo il legame tra le arti e a riflettere sulla centralità che questa commistione riveste nel Modernismo. Nel *post* di

apertura sono stati proposti molti *links* a documenti che potessero stimolare la discussione, tra cui il testo della ballata irlandese tradizionale *The Lass of Aughrim* che Gretta ascolta sulla scalinata, la fedele riproduzione di questa scena nel film diretto da J. Huston e alcuni immagini pittoriche impressioniste:

"Distant Music" he would call the picture: musica irlandese e suggestioni pittoriche

Quote

on: April 10, 2014, 13:53

"He stood still in the gloom of the hall, trying to catch the air that the voice was singing and gazing up at his wife. There was grace and mystery in her attitude as if she were a symbol of something. He asked himself what is a woman standing on the stairs in the shadow, listening to distant music, a symbol of. If he were a painter he would paint her in that attitude. Her blue felt hat would show off the bronze of her hair against the darkness and the dark panels of her skirt would show off the light ones. *Distant Music* he would call the picture if he were a painter."

In questo breve paragrafo, Joyce raccoglie una serie di sollecitazioni di tipo auditivo e visivo che portano Gabriel ad interrogarsi su cosa sua moglie sia "a symbol of". Si tratta di una sequenza tradotta magistralmente in immagini dal regista J. Huston, che abbiamo citato più volte, nel suo fedelissimo adattamento cinematografico del racconto da noi analizzato. Vi anticipo che sto organizzando una proiezione del film in collaborazione con l'associazione studentesca "Linguisticamente", per cui chi non l'ha ancora visto avrà l'opportunità di farlo (e vi assicuro che ne vale la pena).

Vi propongo adesso di guardare la scena del film relativa al paragrafo a cui ho fatto riferimento al *link*:

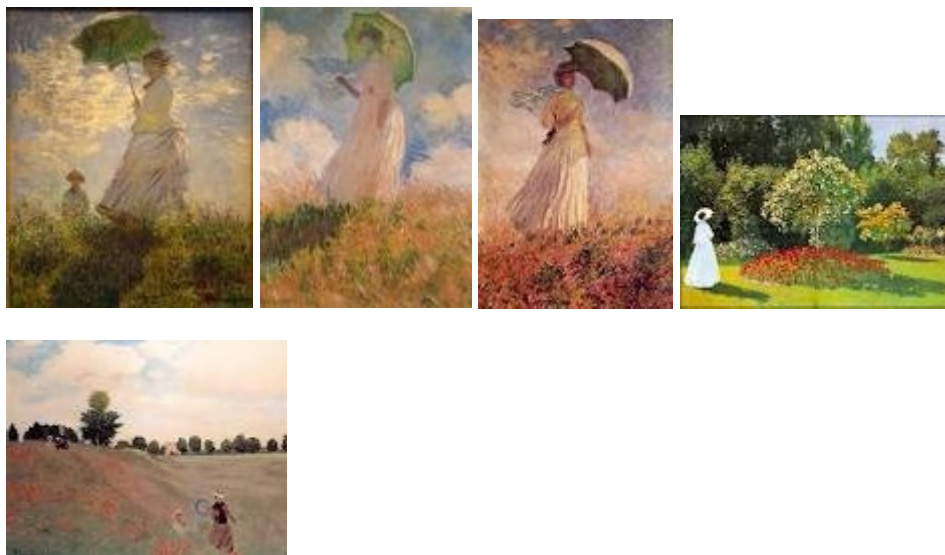
<http://www.youtube.com/watch?v=I1CP5Lz2iHE>

e di leggere il testo della ballata tradizionale irlandese dal titolo "The Lass of Aughrim" (La fanciulla di Aughrim), che Gretta ascolta sulla scalinata e provoca in lei una forte reazione emotiva al *link*:

<http://ontanomagico.altervista.org/lass-aughrim.htm>.

Come leggerete nel dettagliato documento che vi ho indicato, "la canzone parla di una donna che porta il figlio illegittimo davanti alla porta dell'uomo con cui l'ha concepito, e lui invece di accoglierla in casa la disconosce. L'indifferenza di Gregory è sottolineata dalla ripetizione del coro in cui la ragazza resta davanti alla porta al freddo e sotto la pioggia mentre nessuno le apre". Quali sono i versi che fanno sì che Gretta ripensi al suo amore adolescenziale?

Sono più le parole o l'atmosfera malinconica del brano a risvegliare i suoi ricordi? Perché il marito vorrebbe dipingere un quadro in cui fermare per sempre l'immagine della donna intenta ad ascoltare la musica? E come apparirebbe Gretta in quel quadro? Pensate che potrebbe avere qualcosa in comune con questi dipinti?



Insomma, avrete capito che vi chiedo di evidenziare un parallelo fra le arti (scrittura, pittura, musica). D'altra parte, l'epoca modernista è sicuramente un periodo di straordinaria commistione fra le diverse forme di espressione artistica. Non trovate?

Gli studenti hanno sottolineato come, nella scena del film, la canzone che Gretta ascolta contribuisca a creare un'atmosfera malinconica e hanno poi ricercato nel testo della ballata tutti quegli elementi che si potessero ricollegare alle tematiche presenti nella *short-story*. Hanno discusso sulla *epiphany* joyciana e, anche questa volta, hanno fatto ampio ricorso ad immagini per supportare le loro idee:

Re: "Distant Music" he would call the picture: musica irlandese e suggestioni pittoriche

Quote

on: April 11, 2014, 22:43

Buonasera a tutti !

Indubbiamente questa parte del racconto è una delle più belle in assoluto e anche molto interessanti da analizzare. Io credo che il ricordo e la "paralisi" o "epifania" a cui giunge Greta non è relativa solo ed esclusivamente alle parole della

musica tante volte da lei ascoltata. I miei colleghi più su hanno già messo in evidenza i punti salienti e di contatto con la protagonista di questa scena ma penso che non sia legato solo a questo. Il suo ricordo si allaccia alle parole che ode di nuovo dopo tanti anni, sì, ma assieme ad esse tornano alla mente anche immagini, gesti, movimenti che accompagnavano l'esecuzione di quel brano. Immagino momenti teneri ed affettuosi tra Gretta e Michael, lui che suona per lei, lei magari in imbarazzo che guarda innamorata verso di lui, il modo in cui suona, il modo in cui lui la guarda, le sorride, le tende la mano. Tutte queste immagini vengono improvvisamente rievocate da quella musica e quel testo nella mente di Gretta, e le rivive daccapo, di nuovo, come un film davanti ai suoi occhi, come se stesse realmente accadendo. E' qui il ritorno del rimosso che è ancora più terrorizzante di ciò che ha provocato questa epifania. Insomma, accanto al testo abbiamo anche i ricordi legati al modo in cui veniva cantato e recitato quel testo e a tutto ciò che accompagnava quei momenti.

Sarà successo a ognuno di noi di "rimembrare" improvvisamente qualcosa che per tanto tempo avevamo accantonato e lì, non è più soltanto l'oggetto da cui è scaturito questo fiume in piena di momenti di vita che ricordiamo, ma è, appunto, tutto il mondo attorno a quell'oggetto che ci sconvolge e irrompe nella nostra esistenza.

Riguardo la pittura, trovo i quadri indicati dalla dottoressa molto belli, ma io voglio proporvene uno che è il frutto di una mia personale interpretazione e interiorizzazione di quella scena della short story. La immagino come qualcosa di più cupo, turbante, inquieto, instabile, a cui associo colori scuri.



Questo quadro ha la firma del pittore post-impressionista francese Henri de Toulouse-Lautrec nel ritratto di Carmen Gaudin e qui mi sembra proprio di vedere Gretta paralizzata all'ascolto, dove l'oscurità dei colori non è solo lo sfondo del dipinto, ma è anche rappresentativo di un momento buio e angosciante per la protagonista.

Re: "Distant Music" he would call the picture: musica irlandese e suggestioni pittoriche

[Quote](#)

on: April 18, 2014, 18:27

Salve a tutti,

mi ha fatto piacere rivedere una delle scene più significative di "The Dead" e vorrei soffermarmi su alcuni degli elementi chiave fedelmente trasposti da Huston nel suo film. E' la parte in cui Gretta è immobile come una statua sui gradini della scala; si irrigidisce per evitare che il turbinio di emozioni che la travolgono si riversino esteriormente. A questo proposito, propongo il quadro di Van Gogh "Girl in white in the woods" ove la fanciulla poggia la mano sinistra all'albero per cercare un appoggio, così come Gretta lo cerca nella ringhiera. Gabriel la osserva, la contempla. Catturare la sua immagine significa cristallizzare quel momento, renderlo eterno. Egli vorrebbe quasi possedere e custodire quell'attimo tanto significativo per entrambi seppur in maniera differente.

Il marito la attende al piano sottostante e questo dislivello mi porta a pensare che il primo quadro proposto dalla Dott.ssa Manzolillo possa riflettere la scena più degli altri suggeriti (il ragazzo sullo sfondo che guarda la fanciulla con l'ombrellino potrebbe essere Gabriel).

L'unico appiglio testuale della canzone che si collega all'amore adolescenziale di Gretta è racchiuso nelle parole "the first token" che rimandano all'innocenza e alla spontaneità di un amore fanciullesco. Credo siano state la melodia e l'atmosfera nostalgica a risvegliare in lei il ricordo, non tanto il testo.

Per quanto concerne il commento della Dott.ssa Manzolillo riguardo la morte, quell' "ognuno di noi la sperimenta più e più volte nel corso di una singola esistenza", mi sento di aggiungere che moriamo ogni volta che ci neghiamo la possibilità di fare ed essere ciò che desideriamo. Dovremmo dare ascolto alla nostra interiorità senza condizionamenti esterni. Ognuno dovrebbe sentirsi libero di fare della propria vita un'opera d'arte, essere l'artefice di ogni singola pennellata e schizzo di colore. Se non diamo ascolto all'artista che è in noi finiamo per trovarci impantanati in una tela che non è la nostra, imbalsamati in una statua che abbiamo lasciato plasmare da altri.



Nel *topic* successivo *To Dare or Not to Dare? Gabriel e la canzone d'amore di J. A. Prufrock* si è chiesto agli studenti di fare un parallelo tra la condizione esistenziale di Gabriel e quella del famoso anti-eroe eliotiano, proponendo anche la visione di un mediometraggio basato sulla celebre poesia, realizzato da Nico D'Alessandria nel 1967 con la voce di Carmelo Bene:

To Dare or Not to Dare?: Gabriel e la canzone d'amore di J. Alfred Prufrock

Quote

on: April 1, 2014, 19:05

Secondo T. S. Eliot, chiunque voglia continuare ad essere un poeta oltre il venticinquesimo anno di età deve, in un certo qual modo, imparare a limitare la propria soggettività. Questo vuol dire non soltanto sapersi ricollegare alla tradizione culturale che ha preparato il mondo moderno ma anche, e soprattutto, convincersi a non usare la poesia come luogo all'interno del quale fare confessioni personali. A suo avviso, le emozioni devono essere sempre rappresentate indirettamente attraverso qualcosa (un paesaggio, un personaggio, un oggetto, un avvenimento) che deve fungere da "correlativo oggettivo" a quella particolare sensazione.

Il suo "paziente eterizzato su di un tavolo" ("a patient etherised upon a table") è un correlativo oggettivo di quella condizione di *morte-in-vita* attribuibile all'uomo moderno e che Joyce chiama "paralisi", derivante sostanzialmente dall'incapacità di seguire le proprie emozioni e di vivere pienamente accettando di porsi tutte quelle "domande che opprimono".

Vi propongo adesso un documento, a mio avviso, molto interessante. Si tratta del testo della celebre poesia *The love Song of J. Alfred Prufrock* di T. S. Eliot nella sua versione originale e in traduzione italiana. Vi consiglio di leggere prima attentamente il testo e poi di vedere il mediometraggio recitato da Carmelo Bene.

Troverete tutto all'indirizzo <http://www.nuoviargomenti.net/poesie/il-canto-damore-di-j-alfred-prufrock/>.

Vi indico anche una chicca che ho trovato per caso in rete: *The love Song of J. Alfred Prufrock* di T. S. Eliot letta dallo stesso autore <https://www.youtube.com/watch?v=JAO3QTU4PzY>.

Dopo aver fatto questo, vorrei che rintracciaste nel testo tutti gli esempi di "correrlativo oggettivo" che riuscite a trovare e che sono riconducibili ai temi presenti in *The Dead*. Vorrei anche che paragonaste Gabriel a questo celebre anti-eroe. In cosa è disperatamente simile a Prufrock e in che cosa diverso?

Questo ci aiuterà ad approfondire il personaggio di Gabriel. Come percepisce se stesso all'inizio del racconto e cosa vede riflesso nello specchio alla fine? In quali passaggi emerge il suo senso di superiorità culturale? (Ma la cultura rende davvero superiori?) Quali sono le scelte fatte nella sua vita e gli aspetti del suo carattere che lo hanno ancorato ad una sterile morale borghese?

Mi aspetto un dibattito molto acceso perché, in fondo, queste sono problematiche che ci fanno riflettere sulla nostra stessa esistenza...

Mi raccomando, non trascurate di comunicare se avete apprezzato il video. Si tratta di Carmelo Bene, mica di un attore qualunque... Ma anche la poesia ed il racconto non sono certo di ordinaria amministrazione, non trovate?

Gli studenti hanno dunque evidenziato i paralleli tra Gabriel e Prufrock citando direttamente dai testi, commentando sull'uso del correlativo oggettivo da parte di Eliot, facendo dei collegamenti con E. Montale e dando ognuno la propria opinione circa il mediometraggio. In molti non hanno nascosto di aver trovato questo *topic* alquanto complesso anche se stimolante:

Re: To Dare or Not to Dare?: Gabriel e la canzone d'amore di J. Alfred Prufrock

Quote

on: April 7, 2014, 19:27

Buonasera!

Ho davvero apprezzato la poesia proposta dalla Dottoressa Manziolillo. Struggente, piena di immagini suggestive e alla prima lettura, non ho potuto fare a meno di pensare a Gabriel.

Tuttavia sono rimasta un po' sconcertata dal mediometraggio interpretato da Carmelo Bene. L'attore restituisce il testo con un accento così tetro... molto profondo, vero, ma quasi "spaventoso" con tutti quei rumori e voci in sottofondo.

Mi ha letteralmente destabilizzata. Ammetto che prima di vedere il video non avevo riflettuto su quanto potesse essere

profondo e pieno di pathos lo stato d'animo di T.S. Eliot.

Torniamo alla poesia.

Reduce dallo studio della letteratura italiana ho subito pensato all'atmosfera evocata negli *Ossi di Seppia* di Eugenio Montale. Profondità marine che suggeriscono gli abissi dell'anima proposti qui sempre con l'immagine della spiaggia, onde bianche e nere, alghe "red" and "brown", quasi come se fosse un suggerimento, della vita e della morte... red come il sangue che pulsa nelle nostre vene, brown come la terra da cui proveniamo e a cui torneremo in punto di morte.

Tra l'altro, se non erro, il correlativo oggettivo teorizzato da T.S.Eliot ha influenzato la poetica di Montale. Nell'ultima parte della poesia ho inoltre notato la forte presenza del colore bianco. Il bianco della vecchiaia, delle onde. Quel candore mi ha ricordato molto la neve che chiude il racconto "The Dead". Sempre un'immagine liquida. La neve come il mare si ritrae, forse dopo una purificazione. Immagine ciclica. Il moto delle onde che riproducono ritmicamente il procedere e il ritrarsi. Il ritmo non manca nella poesia, lo scorrere del tempo, come già ha suggerito Rosangela, è fortemente scandito.

"Tempo per te e tempo per me,

E tempo anche per cento indecisioni,

E per cento visioni e revisioni".

Anche se drasticamente, i due autori chiudono con "la" fine. In Joyce la neve copre i vivi e i morti, in Eliot, si annega. Indiscutibile pessimismo che accomuna i due autori. Il tempo è ingannevole. Come il canto soave delle sirene, invitanti come le cose belle della vita, begli abiti, belle parole, feste, sottane, cucchiaini da tè. Il tempo sembra fare tic-toc a ritmo, anche con le innumerevoli ripetizioni. E la fugacità del tempo cosa nasconde? Insoddisfazione? Perdita di tempo? Perdita di se stessi? Perdita del vero senso delle cose? Innumerevoli le immagini che fanno pensare a Gabriel: "Di condurti a domande che opprimono"

"pozze stagnanti": Paralisi

"Lasciò che gli cadesse sulla schiena la fuliggine che cade dai camini,

Scivolò sul terrazzo, spiccò un balzo improvviso,

E vedendo che era una soffice sera d'ottobre

S'arricciò attorno alla casa, e si assopi." : Prufrock qui mi ricorda molto Gabriel, pur affermando la propria superiorità culturale, forse spirituale, è come se si fosse lasciato andare assieme al tempo, in una stagnante rassegnazione al fluire del tempo e della futilità.

"In un attimo solo c'è tempo

Per decisioni e revisioni che un attimo solo invertirà": Basta un attimo, una rivelazione, come l'epifania che rivela a Greta e poi a Gabriel un qualcosa che turba tutte le certezze e le convinzioni.

"Ho misurato la mia vita con cucchiaini da caffè;

Conosco le voci che muoiono con un morente declino

Sotto la musica giunta da una stanza più lontana": atmosfera della festa, voci degli ospiti – voci degli irlandesi

atrofizzati - in Eliot il disincanto e la paralisi morale della società forse, musica di Mary Jane.

Di dire: « lo sono Lazzaro, vengo dal regno dei morti,

Torno per dirvi tutto, vi dirò tutto»: Michael Furley che torna dal mondo dei morti per aprire gli occhi alle persone ancora in vita, di fronte alla caducità dei nostri comportamenti, nella consapevolezza che tutti abbiamo una fine comune.

“D’affrontare il problema sorridendo,

Di comprimere tutto l’universo in una palla

E di farlo rotolare verso una domanda che opprime,

E ne sarebbe valsa la pena, dopo tutto,

Ne sarebbe valsa la pena”: ecco secondo me è qui l’anti-eroe. Un uomo che è convinto di valere di più rispetto agli altri, ma allo stesso tempo immobile, di un’incapacità di agire paralizzante.

“Io sono un cortigiano, sono uno

Utile forse a ingrossare un corteo, a dar l’avvio a una scena o due,

Ad avvisare il principe; uno strumento facile, di certo,

Deferente, felice di mostrarsi utile,

Prudente, cauto, meticoloso;

Pieno di nobili sentenze, ma un po’ ottuso;

Talvolta, in verità, quasi ridicolo -

E quasi, a volte, il Buffone”: .: come al discorso della cena, Gabriel vorrebbe osare con Browning. Ma non riesce. Pensa che gli altri non capirebbero. Sceglie allora una via più semplice, tra una battuta e l’altra facendo anche sorridere i commensali. A cosa servirebbe osare? A farsi portare la sua testa su un vassoio come quella di San Giovanni Battista ad Erode per aver fatto il “profeta”? Per aver osato? Non reagisce, allora non sarà poi così diverso dagli altri. Alfred Prufrock come Gabriel così simili con le loro incertezze, inquietudini. Degli inadatti. Ho osato un pò con le immagini ma ho trovato il testo davvero pieno di spunti per riflessioni, o meglio, semplici suggestioni personali.

Re: To Dare or Not to Dare?: Gabriel e la canzone d'amore di J. Alfred Prufrock

[Quote](#)

on: April 7, 2014, 20:18

Salve a tutti,

Ho letto la lirica di T. S. Eliot e l’ho trovata molto complessa, non di meno del compito che ci è stato assegnato, ma allo stesso tempo molto interessante e stimolante. Ammetto che alcuni punti della poesia sono poco chiari, e anche dopo diverse letture rimangono oscuri e di difficile interpretazione, ma il senso generale del testo e le emozioni che Eliot vuole trasmettere sono ben evidenti.

Ciò che ha trasmesso a me, almeno, è l’angoscia, l’impotenza, e la rassegnazione per lo scorrere de tempo, dal quale derivano delusioni amorose e personali, la decadenza del corpo e dello spirito.

Il mediometraggio realizzato da Nico D'Alessandria nel 1967, con la voce di Carmelo Bene, che legge la lirica, riporta tutta questa angoscia, il video con questi disturbi sonori e la malinconica voce dell'attore quasi atterrisce l'ascoltatore, sembra rivelare ciò che l'uomo sa da sempre, ma che non vuole sapere, lo scorrere del tempo e l'usura che ne deriva è inevitabile, e per quanto il testo della poesia sia talvolta difficilmente afferrabile, la voce di Carmelo Bene riesce a trasmettere totalmente queste emozioni.

Alfred Prufrock, il personaggio che scrive questa lirica, e Gabriel sono dunque accumulati da uno stesso spirito. Sono entrambi caratterizzati dal fatto di non agire, lasciano scorrere la propria vita senza mai osare.

Il canto di Prufrock è un canto d'amore sì, ma strozzato, negato, mai levato. Egli vorrebbe rivelarsi, ma non ci riesce. Tace. Non riesce a osare e rimanda sempre: "Oserò mai?"... "Ci sarà tempo".

Ma il tempo passa e Prufrock invecchia, inesorabilmente, perdendo la sua occasione.

E da qui possiamo fare un parallelo con Gabriel nell'ultima parte del racconto "The Dead":

"Gabriel si sentì umiliato dall'insuccesso della sua ironia e dall'evocazione dal mondo dei morti di quella figura, un ragazzo che era operaio del gas. Mentre lui era immerso nei ricordi della loro vita segreta insieme, pieno di tenerezza e gioia e desiderio, lei lo paragonava mentalmente a un altro. Lo assalì una vergognosa consapevolezza della propria persona. Si vide come una figura ridicola, una specie di galoppino delle zie, un sentimentale nervoso, bene intenzionato, che arringava persone volgari e idealizzava la sua grossolana sensualità, l'individuo pietoso e fatuo che aveva visto di sfuggita nello specchio."

Gabriel appare come sconfitto, da se stesso, dal tempo. Come Prufrock non riesce a rivelare i suoi sentimenti alla moglie, rimane lì immobile senza niente di davvero rilevante da dirle. Inoltre Gabriel (e per estensione anche Prufrock) viene schiacciato dalla figura di Michael Fury, che si pone come suo antagonista, un uomo di umili origini, non colto come lui, non preparato, eppure più intrepido, più coraggioso nella vita come nell'amore, sebbene sia morto, lui ha rischiato ed ha agito, ed è questa la cosa più importante come si evince da questi passaggi:

"Così aveva avuto quell'avventura romantica nella vita: un uomo era morto per amore suo. Pensare ora quale ruolo modesto lui, il marito, aveva interpretato in quella vita non lo faceva quasi più soffrire."

"Meglio entrare in quell'altro mondo con audacia, nell'intensa gloria di una passione, che languire e

appassire tristemente con gli anni.”

In conclusione credo che sia Joyce che Eliot, nella visione pessimistica dell'inevitabile scorrere del tempo, vogliano inviare un messaggio, quello di cogliere l'occasione, agire, e vivere il presente.

L'ultima sezione dedicata al *Criticism* si è concentrata su due prospettive critiche che gli studenti hanno approfondito nel testo. In *Interpretive Vertigo in The Dead*, è stato proposto agli studenti di rintracciare i diffusi richiami intertestuali di cui *The Dead* è disseminato e di interrogarsi su come questi funzionino in base alla soggettività del lettore. Gli studenti hanno individuato, non solo i riferimenti diretti a *Romeo and Juliet* di W. Shakespeare, ma anche numerosi paralleli con diverse opere letterarie come *The Rhymer of the Ancient Mariner* di S. T. Coleridge o *Heart of Darkness* di J. Conrad. È stato fatto un collegamento ipertestuale sul tema dell'intertestualità e, una volta che la discussione era già stata avviata, sono stati proposti alcuni saggi critici su *The Dead* scritti secondo la prospettiva critica del *Reader-Response*. Per il secondo approfondimento teorico è stata scelta la prospettiva del *New Historicism* perché è sembrato il caso di fare comunque un riferimento alla questione irlandese, anche se molti studenti hanno lamentato di non aver particolarmente apprezzato questo “uscir fuori dal testo”. In *Sunday Bloody Sunday: New Historicism e questione irlandese*, gli studenti sono stati invitati a rintracciare nel testo tutti gli elementi che si riferiscono al nazionalismo e al clima oppressivo instaurato in Irlanda dalla religione cattolica. Sono stati proposti agli studenti diversi documenti di approfondimento su questo argomento, attraverso *links* alla celebre poesia di W. B. Yeats “Easter 1916” ma anche a canzoni e films sull'argomento, come *Sunday Bloody Sunday* degli U2 e *Micahel Collins* diretto nel 1996 da N. Jordan:

Sunday Bloody Sunday: New Historicism e questione irlandese

Quote

on: May 3, 2014, 22:59

Cari tutti,

eccoci dunque giunti all'ultimo post di questa grande avventura che è stato il nostro forum. Le parole di ringraziamento e i saluti me li riservo per il "gran finale". Per il momento vi faccio presente che il forum resterà aperto fino alla fine di Maggio per dare a tutti la possibilità di inserire i propri commenti e che, presumibilmente, agli inizi di Giugno verrà chiuso e non sarà più possibile aggiungere niente. Le nostre discussioni saranno però rese visibili a tutti gli utenti registrati al sito, che potranno prendere spunti di riflessione ed approfondimento.

Vi ricordo di compilare il questionario finale di gradimento per i partecipanti al forum ringraziandovi per la vostra gentile collaborazione.

Per questo ultimo capitolo, faremo una cosa forse molto diversa da quanto abbiamo fatto sin ora e cioè un tuffo "fuori dal testo" per ricollegarci alla situazione irlandese. Mi è sembrato un passaggio molto importante e anzi, doveroso, data la conformazione di questo racconto e la sua posizione all'interno della produzione joyciana. Per prima cosa, vi invito dunque a leggere un documento sul *New Historicism* e cioè un filone di critica letteraria che si concentra proprio sul contenuto storico delle opere e basa l'interpretazione sullo scambio tra il testo e il contesto storico:

http://bcs.bedfordstmartins.com/virtualit/poetry/critical_define/crit_newhist.html.

Dopo aver fatto questo, dovrete passare a rintracciare nel testo tutti gli elementi che si riferiscono al nazionalismo e al clima oppressivo instaurato in Irlanda dalla religione cattolica. A cosa sono legati nella short story i diffusi richiami al passato/presente/futuro dell'Irlanda? La disputa verbale tra Gabriel e Miss Ivors lascia aperta la questione: l'arte è o non è al di sopra/al di fuori della politica? Voi cosa ne pensate?

Per inquadrare meglio il contesto storico e la generale situazione politica dell'Irlanda vi suggerisco alcuni links di approfondimento:

http://www.regnounito.net/la_questione_irlandese.html sulla questione irlandese,

<http://www.antiwarsongs.org/canzone.php?id=46884&lang=it> con il testo originale e la traduzione italiana di Roberto Sanesi della celebre poesia di W. B. Yeats "Easter 1916" che si ricollega alla "Easter Rising" dei ribelli irlandesi spenta nel sangue dal governo britannico,

<http://www.testitradotti.it/canzoni/u2/sunday-bloody-sunday> con il testo originale, la traduzione in italiano e il video del pezzo degli U2 (a voi tutti sicuramente ben noto) dal titolo "Sunday Bloody Sunday", che riporta gli avvenimenti

del 30 Gennaio 1972, quando nella città di Derry l'esercito del Regno Unito sparò sui partecipanti ad una manifestazione. Tredici civili disarmati vennero uccisi e quattordici feriti. Vi ricordo anche il bellissimo film del 1996 di Neil Jordan che ripercorre le vicende della controversa vita di Michael Collins , "the Lion of Ireland" (impersonato da uno dei miei attori preferiti: Liam Neeson) il quale guidò l'IRA nella lotta contro il dominio britannico e fondò l'Irish Free State (EIRE) nel 1921. Vi riporto il link del trailer del film:<https://www.youtube.com/watch?v=gb0BCqgMPmo>

Buona lettura, buon ascolto e buona visione!

Ovviamente, non tutti gli studenti hanno approfondito ogni cosa ma ciascuno si è soffermato su ciò che ha ritenuto più rilevante, per cui una visione di insieme sull'argomento è poi emersa dalla lettura di tutti i contributi congiuntamente. Avendo lavorato molto sul testo, gli studenti non hanno accolto con molto piacere quest'ultimo *post*, pur riconoscendo come doveroso un richiamo alla situazione storico-politica dell'Irlanda del tempo:

Re: Sunday Bloody Sunday: New Historicism e questione irlandese

Quote

on: May 15, 2014, 10:33

Buongiorno a tutti,

confesso che quest'ultimo task non ha suscitato in me lo stesso interesse dei precedenti. Ho sempre detestato il dover uscire "fuori dal testo" e fare collegamenti o riflessioni inerenti il quadro storico-politico. Secondo il mio modesto parere, la realtà deve essere permeata dall'arte, ma l'arte non deve essere permeata dalla realtà (storico-politica). Quando penso all'arte visualizzo la creatività, una qualità fuori dal comune, una tela bianca da riempire e non già colorata da qualcun'altro (seppur in minima parte). Per me è artista chi crea, non chi racconta. Chi si estranea dalla realtà esterna per subentrare in una realtà parallela o interiore. La realtà esterna, piuttosto, deve servire solo da "campanellino" per risvegliare l'artista che giace dentro ognuno di noi (condivido, ad esempio, l'adesione panica al creato che abbiamo avuto modo di rilevare in V. Woolf – il diventare ciò che si vede-). Con questo credo di aver risposto alla domanda della Dott.ssa Manziolillo riguardo la posizione dell'arte.

Tornando a "The dead", è sicuramente doveroso il collegamento alla situazione irlandese in quanto Joyce dipinge con "scrupolosa meschinità" il ritratto di quella realtà. Joyce vive l'Irlanda delle forti inquietudini.

Condivido il pensiero di Rosangela quando dice che l'argomento viene trattato in disparte, è presente nel mormorio di

alcune frasi ... forse proprio per dare l'idea del clima oppressivo instaurato in Irlanda. E' una tematica che non viene affrontata dai commensali, gli argomenti di conversazione riguardano tutt'altro.

Nel parlare del passato, Gabriel sembra nostalgico... eppure si impegna a non indugiare su ciò che è stato. "Siamo qui riuniti per un breve istante lontani dal trambusto e dall'affanno del nostro trantran quotidiano" sono le parole di Gabriel riguardo il presente. Si evince il desiderio di fuga da esso. Infine, spende due parole sulle generazioni future che spera conservino le tradizioni e i valori di un tempo senza oltraggiarli, ma che dubita ciò possa accadere.

Il bilancio complessivo dell'attività didattica connessa al Forum è senz'altro positivo, non soltanto per la partecipazione e l'entusiasmo mostrato ma anche in termini di risultato finale. Gli studenti che hanno partecipato al Forum, beneficiando di un bonus di 1-2,5 punti, hanno riportato votazioni piuttosto alte in sede di colloquio orale e hanno affermato di essere stati notevolmente agevolati nello studio perché molte questioni cruciali erano state affrontate attraverso la discussione on-line. Le percentuali di risposta alle domande dei due questionari somministrati ai partecipanti al forum grazie all'applicazione *Drive* di gmail mostrano che gli studenti hanno deciso di partecipare all'iniziativa sperimentale perché desiderosi di approfondire gli argomenti in programma e di scambiare idee con i colleghi sui temi proposti. Prima di cominciare l'esperienza, si aspettavano sostanzialmente di acquisire strumenti metodologici adeguati ad accostare il testo letterario e a sviluppare precise abilità di interpretazione delle opere studiate. Hanno inoltre sottolineato che la decisione di partecipare era stata molto incoraggiata dalla scelta della modalità on-line, che consentiva ad ognuno di collegarsi quando sentiva di avere tempo e idee a disposizione. Una volta terminato il Forum, il 100% degli studenti ha valutato l'esperienza in termini positivi sottolineando l'utilità del metodo della discussione al fine di padroneggiare adeguatamente gli argomenti in programma. La scelta della modalità mista, che integrava le lezioni in aula con l'applicazione diretta dei contenuti attraverso il Forum, è stata reputata, rispetto alle sole lezioni frontali, utile ad acquisire maggiori strumenti e precise abilità e competenze da reimpiegare nella preparazione

di futuri esami di letteratura. Il 48% degli studenti riferisce inoltre di aver letto buona parte dei documenti facoltativi e di averli trovati utili al fine di formarsi un'idea sui vari argomenti. In effetti, quando già le attività del Forum erano ormai piuttosto avviate, sono venuta a conoscenza di una funzionalità che mi avrebbe consentito di controllare quante persone aprivano effettivamente i *links* da me proposti. Dopo averci riflettuto, ho preferito evitare di installarla, sostanzialmente perché avrei avuto dei dati statistici a quel punto solo parziali e comunque riferiti alla sola apertura dei documenti, non all'effettiva lettura di essi. Ho quindi preferito cercare di rendermi conto, attraverso i commenti che gli studenti di volta in volta lasciavano nel Forum e in sede di colloquio orale, di che cosa avessero effettivamente consultato e ritengo che la maggior parte dei partecipanti abbia visionato una discreta quantità di materiali aggiuntivi, selezionandoli in base al proprio interesse personale. In effetti, lo scopo di fornire tutta una serie di rimandi era quello di dare un ampio ventaglio di stimoli culturali che gli studenti avrebbero poi selezionato autonomamente, a ribadire la logica ipertestuale in cui ognuno sceglie il proprio percorso.

Nei commenti finali, dove ciascuno studente era libero di scrivere quello che voleva, senza essere guidato dal percorso a scelta multipla delle risposte, alcuni studenti hanno sottolineato di aver apprezzato che nel Forum fosse stato “analizzato appieno un solo racconto, osservato in ogni suo minimo particolare e sotto ogni punto di vista”. Hanno inoltre riconosciuto “la profondità di ogni argomento trattato, in quanto ciascun *post* ha offerto moltissimi spunti di riflessione”. Hanno dunque compreso che, invece della quantità delle informazioni, era stato privilegiato lo sviluppo di abilità precise e di una visione interdisciplinare degli argomenti: “non solo sono stati discussi argomenti presenti nel programma d'esame, ma si sono fatti approfondimenti molto interessanti, che di solito non emergono dalle semplici lezioni frontali, insieme a collegamenti fra varie discipline, in particolare quelle artistiche”. Molti studenti hanno ribadito di aver apprezzato la scelta della modalità on-line, non solo per la comodità di gestione del proprio tempo, ma anche per l'anonimato che consentiva di porsi in un

atteggiamento più aperto e rilassato: “Ho inoltre apprezzato l’anonimato o comunque il fatto che qui non ci fossero nomi, cognomi o volti conosciuti, ma semplicemente appassionati di letteratura che condividono le loro opinioni, senza sentirsi giudicati o in soggezione”; “Dal punto di vista umano ho acquistato molto, infatti abbiamo tutti avuto il coraggio di parlare di concetti tanto profondi e di discutere di un’opera letteraria non solo dal punto di vista teorico, ma anche dal punto di vista dei sentimenti, della psicologia umana, della vita”. Il fatto che gli studenti siano sorpresi di scoprire il legame tra le opere letterarie e la vita, evidenzia l’importanza di un approccio allo studio universitario della letteratura che conduca ad essere specialisti della disciplina sapendo, però, innanzitutto riconoscere alle opere letterarie il loro valore di preziose testimonianze umane. Tutti hanno sottolineato l’importanza di un apprendimento non più basato sulla passiva ricezione delle informazioni, ma sull’elaborazione congiunta e la negoziazione delle conoscenze, facendo presente di avere però notato con piacere che diversi insegnamenti si stanno recentemente volgendo in questa direzione: “Mi è piaciuto l’apprendimento attivo. In molti paesi europei le lezioni sono più attive delle nostre e la partecipazione degli studenti è molto più produttiva della semplice lezione frontale. Devo riconoscere che quest’anno ci è stato richiesto (più dell’anno scorso) uno studio attivo e *in itinere* da parte di più insegnanti attraverso lavori di gruppo, *tests* più frequenti, libri da leggere. Il metodo della discussione attiva mi è sembrato molto utile all’apprendimento. Mi farebbe piacere che in futuro questo metodo fosse ampliato a più argomenti e a più corsi, soprattutto letterari”.

L’elaborazione del sito e del Forum e il loro utilizzo didattico è, tuttavia, ancora sostanzialmente un *work in progress* per cui non è assolutamente possibile trarre conclusioni definitive. Per questo motivo, è stata prospettata la possibilità di proseguire trasversalmente la sperimentazione sui tre anni di corso, in modo da avere risultati confrontabili tra loro che possano fornire una visione di insieme più ampia. In questo modo verrebbe creato un archivio nel sito, che conserva i dati degli anni accademici precedenti e ai quali gli studenti possono

continuare ad accedere pur avendo in primo piano le attività dell'anno in corso. È anche stata considerata la possibilità di includere nel sito una terza sezione relativa all'insegnamento di Letteratura Inglese III, e di proporre il corso completo di studi della laurea triennale di primo livello e poter così proporre agli studenti più avanzati di svolgere le discussioni interamente in lingua inglese. Suddividendo le classi in sottogruppi sarebbe in futuro possibile far svolgere le attività del Forum a tutti i frequentanti, senza selezionare volontari, che forniscono una visione parziale perché si tratta comunque di studenti maggiormente motivati che si offrono di seguire attività extra. Questo sarebbe particolarmente utile per dare l'opportunità di attuare attività seminariali di approfondimento, che il nuovo sistema universitario basato sui crediti esclude. Come è già stato sottolineato, in passato infatti era consuetudine diffusa che i professori universitari affidassero lo svolgimento di attività didattiche collaterali a dei collaboratori. La riforma universitaria italiana ha però fissato un numero preciso di ore di lezione per cui, spostare sul web le esercitazioni extra può essere un valido modo per fornire agli studenti l'opportunità di allargare le conoscenze e acquisire nuove competenze, usufruendo di tutti i vantaggi della modalità on-line in termini di autonomia di gestione.

Il limite principale della sperimentazione condotta riguarda proprio il fatto che è stata rivolta ad un numero ridotto di studenti, per cui le riflessioni compiute non possono essere generalizzate all'intera classe. Ma l'esperienza ha mostrato che la flessibilità del Forum permette di gestire contemporaneamente anche 3-4 gruppi, per cui non è necessario disporre di un numero elevato di moderatori. Inoltre, la creazione di un archivio potrebbe rendere le attività dei Forum degli anni precedenti visibili a tutti, in modo che gli studenti possano avere un'idea completa di cosa viene richiesto loro nel momento in cui si accingono a partecipare attivamente. Il *Caffè Virtuale* potrebbe poi essere sostituito da un gruppo Facebook, o da un collegamento ad un gruppo Facebook gestito direttamente dagli studenti per salvaguardare la loro privacy. Il sito prevedeva già collegamenti ai più importanti Social Networks, quali Facebook, Twitter, Google Plus e RSS, che non sono stati sfruttati, ma che avrebbero aiutato

a creare maggiore interesse e traffico sul sito pubblicizzandone le attività e fornendo news in tempo reale. L'uso dei Social Networks potrebbe dunque essere considerato per coinvolgere maggiormente gli studenti che ne sono abituali fruitori, consentendo loro di monitorare ed usufruire dei contenuti del sito anche al di fuori di esso. Ma queste sono tutte possibilità di miglioramento ed ampliamento del progetto che verranno valutate in vista dei futuri anni accademici.

Parte delle riflessioni esposte in questa tesi di Dottorato sono state da me presentate a due convegni, nel corso dei quali le domande e le osservazioni dei presenti mi hanno notevolmente aiutata a migliorare l'elaborazione e la realizzazione del progetto. Al convegno AIA che si è tenuto a Parma nel Settembre del 2013 (*Remediating, Rescripting, Rewriting*), ho presentato un intervento dal titolo "When the Teaching of English Literature Encounters Remediation" in cui ho discusso sull'utilizzo didattico nei corsi universitari di letteratura straniera dei supporti multimediali quali l'ipertesto, gli adattamenti cinematografici e televisivi delle opere letterarie, siti web, chats e forum. Nel convegno IGEL (International Society for the Empirical Study of Literature and Media) che si è svolto a Torino nel Luglio 2014, ho invece illustrato alcuni aspetti della realizzazione e dell'utilizzo didattico del sito www.learningliterature.it attraverso un intervento dal titolo "Teaching English Literature Through On-Line Discussion: Theory and Practice". In entrambi i convegni ho riscontrato commenti positivi, che sostanzialmente sottolineavano l'importanza di introdurre efficacemente le nuove tecnologie all'interno della classe di letteratura. Molti docenti di Università straniere mi hanno fatto presente di essere stati più volte sollecitati a prevedere nei loro corsi modalità di insegnamento on-line, ma di non essere stati in grado di elaborare percorsi didattici mirati né di utilizzare i *softwares* messi a disposizione dai vari atenei. In questi casi, è sempre necessaria una stretta collaborazione tra docente e tecnico informatico ma, una volta acquisiti i principali strumenti di utilizzo, si può procedere autonomamente nella gestione. Per quanto riguarda l'elaborazione di percorsi didattici di riferimento, ho fatto presente che esiste da tempo una vasta letteratura

sull'insegnamento a distanza che, però, si riferisce alle esperienze che utilizzano questa modalità esclusiva come avviene, ad esempio, per la *Open University*. La possibilità di creare un percorso didattico misto, in cui il supporto multimediale viene concepito a completamento della tradizionale lezione frontale, è quanto abbiamo invece sperimentato nei corsi delle Professoresse Flora de Giovanni e Marina Lops. Ai fini dell'elaborazione del progetto didattico, ho consultato buona parte della letteratura sull'insegnamento a distanza, ma ho poi adattato i vari suggerimenti ad un contesto in cui si voleva continuare a conferire centralità al contatto diretto, pur beneficiando delle potenzialità offerte dal mezzo elettronico e del modo in cui esso poteva aiutare a superare alcuni lati negativi della tradizionale lezione in presenza.

Re: GRAZIE! GRAZIE! GRAZIE! (Ma l'avventura, per chi vuole, continua...)

Quote

on: June 4, 2014, 19:42

Buona estate (e buoni esami) a tutti i miei compagni di avventura e alle nostre guide letterarie, ovvero la nostra moderatrice e la professoressa de Giovanni 😊

There is only one thing in the world worse than being talked about and that is NOT being talked about

~O.Wilde

Nessuno può farvi sentire inferiori senza il vostro consenso

~Voltaire

E che tutta la nostra vita non sia che un vano sogno, beffa del cielo ai danni della terra?

~Puskin

Re: GRAZIE! GRAZIE! GRAZIE! (Ma l'avventura, per chi vuole, continua...)

Quote

on: June 4, 2014, 21:10

Grazie a lei Dottoressa per averci aiutato ad aprire la mente, per averci guidato con costanza e diligenza in questo lungo percorso, non sempre facile, ma che ha portato i suoi frutti e grazie ancora per averci aiutato a scavare in profondità il testo "Jane Eyre". Un ringraziamento va anche alla professoressa De Giovanni che ha permesso che tutto questo avvenisse!

Un augurio per gli esami a tutti i miei compagni e buona estate! ;D

Re: GRAZIE! GRAZIE! GRAZIE! (Ma l'avventura, per chi vuole, continua...)

Quote

on: June 5, 2014, 01:25

Anche se non ho potuto partecipare attivamente a tutte le discussioni, sono convinto che l'idea di utilizzare un forum allo scopo di trattare le problematiche legate alla letteratura e confrontarsi con gli altri, sia stata un'ottima scelta. Grazie

di tutto a lei ed alla professoressa De Giovanni!

Think of me and burn and let me hold your hand.

Re: GRAZIE! GRAZIE! GRAZIE! (Ma l'avventura, per chi vuole, continua...)

[Quote](#)

on: June 5, 2014, 01:48

Sin dall'inizio sono stata a favore di questa iniziativa. È stato un percorso molto utile... Un percorso che ci ha fatti sentire parte di Jane Eyre, un libro meraviglioso che sono contentissima di aver "scoperto". Ottima la gestione del forum. Credo sia stato per tutti molto comodo il fatto di poter commentare quando si poteva e si voleva; di non essere costretti a rispettare delle scadenze; di essere liberi di esprimere il proprio pensiero senza sentire il peso di aver detto una cosa "giusta o sbagliata"... Grazie a lei Dottoressa per averci aiutato a vedere oltre le semplici righe. Grazie a lei Professoressa per averci fatto appassionare così tanto al suo corso di letteratura.

In bocca al lupo per tutto, colleghi!! Un abbraccio. 😊

Re: GRAZIE! GRAZIE! GRAZIE! (Ma l'avventura, per chi vuole, continua...)

[Quote](#)

on: June 5, 2014, 17:36

Grazie a voi, professoressa per averci dato la possibilità di partecipare a questo forum, possibilità che ci ha aiutato a maturare la nostra sensibilità di "critici letterari". Attraverso questo forum ho amato "Jane Eyre" più di quanto pensassi. Spero che potremmo fare presto un'altra esperienza simile che consiglio di fare a tutti. Tanti auguri per tutto. E come dicevano i latini "Ad maiora semper" 😊

Re: GRAZIE! GRAZIE! GRAZIE! (Ma l'avventura, per chi vuole, continua...)

[Quote](#)

on: June 6, 2014, 19:10

Così tante esperienze e crescere poi con la lettura di un buon libro.

Nessuno mai potrebbe essere più accanito di noi lettori quando ci troviamo fra le mani una grande Opera letteraria, la stessa che generazioni antiche hanno avuto la possibilità di vivere con la mente e con il cuore. Ma anche noi, o meglio

(parlo della mia esperienza personale) anche io ho vissuto quel tempo, con il cuore, con lo sguardo di chi osserva una donna crearsi da sé, diventare indipendente e crescere, maturare giorno dopo giorno.

Professoressa i miei ringraziamenti sono rivolti a Lei ed alla professoressa De Giovanni:

ringrazio voi per aver dato a noi "appassionati di letteratura" la possibilità di "metterci in gioco, di maturare le nostre idee con la pratica del confronto, di poter parlare "liberamente" con la consapevolezza che nessun intervento fosse sbagliato o da evitare perché non del tutto esatto. Vi ringrazio, inoltre, perché io in prima persona ho avuto la possibilità di relazionarmi con lei, esperta in Letteratura, di confrontarmi con i miei cari colleghi universitari, e soprattutto vi ringrazio per aver avuto modo di confrontare le mie idee con le Sue.

Questa esperienza ha reso più matura la mia tecnica di analisi, il mio relazionarmi con un'opera letteraria. E non sono cose da nulla.

Nuovamente ringrazio lei e la professoressa De Giovanni.

Ed in ultimo, ma non meno importante, ringrazio i miei colleghi, i cui commenti hanno aperto il mio pensiero a nuovi giudizi in merito all'opera "Jane Eyre" della Brontë.

Auguro un forte "in bocca al lupo" a tutti gli studenti! Ormai sì, la sessione estiva è già cominciata!

A presto. Un caloroso abbraccio a tutti Voi!

Re: GRAZIE! GRAZIE! GRAZIE! (Ma l'avventura, per chi vuole, continua...)

[Quote](#)

on: June 15, 2014, 18:42

Grazie infinite per questa bella esperienza alla Dotteressa Manzolino e alla professoressa Di Giovanni!

In bocca al lupo a tutti per questa sessione estiva! 😊

Re: GRAZIE! GRAZIE! GRAZIE! (Ma l'avventura, per chi vuole, continua...)

[Quote](#)

on: June 17, 2014, 13:08

BIBLIOGRAFIA

- Acutis C. (a cura di), *Insegnare la letteratura*, Parma, Pratiche, 1979.
- Agathocleous T. and Enteen J., “Subject: Re: I absolutely *HATED* Achebe’s *Things Fall Apart*: Teaching World Literature on the World Wide Web”, in T. Agatocleous and A. C. Dean (a cura di), *Teaching Literature*, London, Palgrave, 2003, pp. 171-185.
- Aimone J., “Teaching Literature in the Academy Today: A Roundtable”, in *PMLA Special Topic: The Teaching of Literature*, vol. 112, n. 1, January 1997, pp. 101-112.
- Anderson R., “Improving Teaching Done in a Context” in, M. L. Giovannini (a cura di), *Learning to Teach in Higher Education. Approaches and Case Studies in Europe*, Bologna, Clueb, 2010, pp. 57-67.
- Anzalone F., “Dalla scheda di lettura alla banca dati letteraria”, in P.E. Balboni (a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Torino, Utet, 2004, pp. 191-205.
- Armellini G., *Come e perché insegnare la letteratura*, Bologna, Zanichelli, 1987.
- Aroma F., “Il corso monografico universitario assistito dalla rete”, in P.E. Balboni (a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Torino, Utet, 2004, pp. 183-190.
- Ausubel D., *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*, New York, Grune & Strattan, 1963.
- Bachtin M., *Estetica e romanzo. Teoria e storia del discorso narrativo*, Torino, Einaudi, 1981.
- Bachtin M., *Speech Genres and Other Late Essays*, Austin, University of Texas Press, 1986.
- Balboni P. E., “Non scholae sed vitae: educazione letteraria e didattica della letteratura”, in P. E. Balboni (a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Torino, UTET, 2004, pp. 5-56.
- Barker T. and Kemp F., “Network Theory: A Post-Modern Pedagogy for the Writing Classroom”, in C. Handa (a cura di), *Computers and Society: Teaching Composition in the Twenty-First Century*, Portsmouth N.H., Heineman/Boynton Cook, 1990, pp. 1-27.

- Barthes R., *Il piacere del testo*, Torino, Einaudi, 1975.
- Barthes R., “Littérature/Einseignement. Entretien avec Roland Barthes”, in *Pratiques (Linguistique, Littérature, Didactique)*, n. 5, Février 1975, pp. 15-21.
- Barthes R., “Reflections on a un manual” (Criticism in Translation series), in *PMLA Special Topic: The Teaching of Literature*, vol. 112, n. 1, January 1997, pp. 69-75.
- Barthes R., “Writers, Intellectuals, Teachers”, in S. Sontag (a cura di), *A Barthes Reader*, New York, Hill & Wang, 1982, pp. 378-403.
- Barthes R., *S/Z*, Torino, Einaudi, 1973.
- Belcher L., “Using Computers to Teach Literature: a Novel Approach”, in *Wings*, Spring 1995, pp. 12-13.
- Berlin J. A., “Foreword”, in D. B. Downing (a cura di), *Changing Classroom Practices: Resources for Literary and Cultural Studies*, Urbana Illinois, The National Council of Teachers of English, 1994, pp. 9-14.
- Bigliuzzi S., *Letteratura inglese e crisi della critica*, on-line www.unibas.it/presidenze/lettere/pdf/bigliuzzi.pdf
- Bigliuzzi S., *Testo, cultura e interpretazione nella didattica della letteratura inglese*, on-line www.docentianglistica.it/bigliuzzi.doc
- Birbaum M., “Towards Desegregating Syllabuses: Teaching American Literary Realism and Racial Uplift Fiction”, in T. Agatocleous and A. C. Dean (a cura di), *Teaching Literature*, London, Palgrave, 2003, pp. 58-70.
- Bizzell P., “The Teacher’s Authority: Negotiating Difference in the Classroom”, in D.B. Downing (a cura di), *Changing Classroom Practices: Resources for Literary and Cultural Studies*, Urbana Illinois, The National Council of Teachers of English, 1994, pp. 194-201.
- Blair K., “Authority, Resistance, and Empowerment: the Possibilities and Constraints of Interchange”, in *Wings*, Spring 1995, pp. 10-12.

- Bloom S. B., *Tassonomia degli obiettivi educativi*, Teramo, Giunti-Lisciani, 1986.
- Boyer E. L., *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Profession*, San Francisco, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Jossey-Bass, 1990.
- Boyles N., “Closing in on Close reading”, in *Educational Leadership*, vol. 70, n. 4, Dec 2012 - Jan 2013, pp. 36-41.
- Brookfield S.D. and Preskill S., *Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for Democratic Classrooms*, New York, Jossey-Bass, 2005.
- Brumfit C. J. e Carter R. A., *Literature and Language Teaching*, Oxford, OUP, 1986.
- Brumfit C., “Reading Skills and the Study of Literature in a Foreign Language”, in C. J. Brumfit e R. A. Carter (a cura di), *Literature and Language Teaching*, Oxford, OUP, 1986, pp. 184-190.
- Brunner M., “Insegnare a leggere in una prospettiva interculturale”, in F. de Giovanni e B. Di Sabato (a cura di), *Imparare ad imparare. Imparare ad insegnare*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 2007, pp. 221-248.
- Buell L., “Teaching English in American Universities”, in *PMLA Special Topic: The Teaching of Literature*, vol. 112, n. 1, January 1997, pp. 76-84.
- Caburlotto F., “La letteratura della rete”, in P. E. Balboni (a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Torino, Utet, 2004, pp. 87-100.
- Camboni M., De Petris C., Ferraris M., Visconti L., “Un’ipotesi di didattica della letteratura”, in C. Acutis (a cura di), *Insegnare la letteratura*, Parma, Pratiche, 1979, pp. 105-133.
- Caon F., “Creare un ipertesto di storia della letteratura”, in P.E. Balboni (a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Torino, Utet, 2004, pp. 206-219.
- Carter R. and Vincent M., “Simple Text and Reading Text: some Categories of Difficulty”, in C. J. Brumfit e R. A. Carter (a cura di), *Literature and Language Teaching*, Oxford, OUP, 1986, pp. 208-222.

- Celentin P. & Cognini E., “La conoscenza letteraria come sistema ipertestuale di conoscenze”, in P. E. Balboni (a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Torino, Utet, 2004, pp. 57-100.
- Celentin P., “La metodologia tandem per l’educazione letteraria”, in P. E. Balboni (a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Torino, Utet, 2004, pp. 151-162.
- Cervenik M., *Dalla letteratura al cinema: l'utilizzo didattico del film nell'educazione letteraria*, Tesi di Dottorato, Università Cà Foscari Venezia, a.a. 2010-2011.
- Ceserani R., *Guida allo studio della letteratura*, Roma-Bari, Laterza, 2002.
- Chines L. e Varotti C., *Che cos'è un testo letterario*, Roma, Carocci Editore, 2012.
- Citton Y., *Future Unmanità. Quale avvenire per gli studi umanistici?*, Palermo, Iduepunti, 2012.
- Cook G., “Texts, Extracts and Stylistic Texture”, in C. J. Brumfit e R.A. Carter (a cura di), *Literature and Language Teaching*, Oxford, OUP, 1986, pp. 150-168.
- Coppola M. M., “Teaching Literature as a Foreign Language in Feminist and Pluricultural Pedagogies”, in *Textus English Studies in Italy*, vol. XVI, n. 1, January-June 2003, pp. 95-110.
- Craig R. and Witte S., “On Problems and Potentials of a Networked Graduate Class”, in *Wings*, Spring 1995, pp. 8-9.
- Culler J., *Structuralist Poetics*, London, Routledge, 1975.
- Culler J., *Teoria della letteratura*, Roma, Armando Editore, 2000.
- Currell S., “Setting Up and Teaching a New Module Integrating Print, Film and Web Based Teaching Materials: The Case of Film Culture and Mass Consumptions”, on-line www.llas.ac.uk >Resources
- D’Armellina G., “Dalla poesia alla canzone, dal CD alla classe”, in P.E. Balboni (a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Torino, Utet, 2004, pp. 125-138.
- Dauer S.J., “From Teaching in Class to teaching Online: Preserving Community and Communication”, in T. Agatocleous and A. C. Dean (a cura di), *Teaching Literature*, London, Palgrave, 2003, pp. 163-170.

- De Conciliis E., *Che cosa significa insegnare?*, Napoli, Cronopio, 2014.
- De Federicis L., “L’insegnamento e gli studi letterari: formazione specialistica e formazione generale”, in M. Guglielminetti e G. Bárberi Squarotti (a cura di), *Arte dell’interpretare. Studi critici offerti a Giovanni Getto*, Cuneo, L’Arciere, 1984, pp. 837-847.
- de Man P., “The Resistance to Theory”, *The Pedagogical Imperative: Teaching as a Literary Genre*, Special Issue of *Yale French Studies*, n. 63, 1982, pp. 3-20.
- Deleuze G. & Guattari F., *Rizōma*, Parma, Pratiche, 1977.
- Derrida J., *La dissémination*, Paris, Seuil, 1972.
- Di Blasio F., “Teaching *Hamlet* and Psychoanalytical Theory”, in *Textus English Studies in Italy*, vol. XVI, n. 1, January-June 2003, pp. 81-94.
- Doubrovsky S. et Todorov T. (a cura di), *L’enseignement de la littérature*, Paris, Polon, 1971.
- Downing D. B. (a cura di), *Changing Classroom Practices: Resources for Literary and Cultural Studies*, Urbana Illinois, The National Council of Teachers of English, 1994.
- Eco U., “Su alcune funzioni della letteratura”, in *Sulla Letteratura*, Milano, Bompiani, 2002, pp. 7-22.
- Eco U., *I limiti dell’interpretazione*, Milano, Bompiani, 1990.
- Eco U., *Interpretazione e sovrainterpretazione*, Milano, Bompiani, 1995.
- Facione P. A., *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*, Millbrae CA, The California Academic Press, 1990.
- Fiorini A., “Multimedialità: l’uso del film nell’insegnamento della letteratura”, on-line www.cird.unive.it/dspace/bitstream/123456789/323/3/Multimedialità.pdf
- Fish S., “Short People Got No Reasons to Live: Reading Irony”, in *Deadalus*, vol. 112, 1983, pp. 155-191.
- Fish S., *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*, Cambridge MA, Harvard University Press, 1980.

- Forster E. M., *Aspects of the Novel*, Cambridge, CUP, 1927.
- Freddi G., *La letteratura. Natura e insegnamento*, Milano, Ghisetti & Corvi, 2003.
- Freire P., *Pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori, 1971.
- Fusillo M., “Imparare a leggere un testo”, in F. de Giovanni e B. Di Sabato (a cura di), *Imparare ad imparare. Imparare ad insegnare*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 2007, pp. 185-191.
- Gabelnick F., MacGregor J., Matthews R. and Leigh Smith B., *Learning Communities: Creating Connections among Students, Faculty, Disciplines*, San Francisco, Jossey-Bass, 1990.
- Gallop J., “The Immoral Teachers”, in *The Pedagogical Imperative: Teaching as a Literary Genre*, Special Issue of *Yale French Studies*, n. 63, 1982, pp. 117-128.
- Gardner H., *Intelligenze multiple*, Milano, Feltrinelli, 1987.
- Génette G., *Figure III*, Torino, Einaudi, 1976.
- Giovannini M. L.(a cura di), *Learning to Teach in Higher Education. Approaches and Case Studies in Europe*, Bologna, Clueb, 2010.
- Graff G., “A Pedagogy of Counterauthority or the Bully/Wimp Syndrome”, in D. B. Downing (a cura di), *Changing Classroom Practices: Resources for Literary and Cultural Studies*, Urbana Illinois, The National Council of Teachers of English, 1994, pp. 179-193.
- Graff G., “Teach the Conflicts”, in D. J. Gless e B. H. Smith (a cura di), *The Politics of Liberal Education*, London, Duke University Press, 1992, pp. 56-73.
- Habermas J., *Etica del Discorso*, Bari, Laterza, 1993.
- Hoggart R., “Critical Literacy and Creative Reading”, in B. Cox (a cura di), *Literacy is not Enough. Essays on the Importance of Reading*, Manchester, MUP, 1998, pp. 56-71.
- Hopkins C., *Thinking about Texts*, London, Palgrave, 2001.
- Iser W., *L'atto della lettura*, Bologna, Il Mulino, 1987.
- Johnson B., “Editor’s Preface”, in *The Pedagogical Imperative: Teaching as a Literary Genre*, Special Issue of *Yale French Studies*, n. 63, 1982, pp. iii-vi .

- Kahn C., “From the Other Side of the Ocean: Theory into Praxis”, in *Textus English Studies in Italy*, vol. XVI, n. 1, January-June 2003, pp. 9-14.
- Kain P., *How to Do a Close Reading*, Harvard, HUP, 1998.
- Karim A., “Critical Thinking for Literature Teachers at University Level Academic Setting”, in *Language in India*, vol. 11, November 2011, pp. 292-305.
- Keller B., “Toward a Dialogue between First and Second Language Literature Teaching Practices”, in *PMLA Special Topic: The Teaching of Literature*, vol. 112, n. 1, January 1997, pp. 56-68.
- Klages M., *Literary Theory: a Guide for the Perplexed*, New York, Continuum, 2006.
- Kragh L., “A Strategy for the Development of Professional Teaching Skills”, in M.L. Giovannini (a cura di), *Learning to Teach in Higher Education. Approaches and Case Studies in Europe*, Bologna, Clueb, 2010, pp. 11-118.
- Kristeva J., “Problèmes de la structuration du texte”, in *Linguistique et Littérature*, vol. 12, 1969, pp. 55-64.
- Kuhn D., “A Developmental Model of Critical Thinking”, in *Educational Researcher*, vol. 2, n. 28, 1999, pp. 16-26.
- Kurlan D., www.criticalreading.com
- Lai E., *Critical Thinking: a Literature Review*, London, Pearson, 2011.
- Land R., “The Professional Development of University Teachers in the UK: Current Approaches and Challenges”, in M. L. Giovannini (a cura di), *Learning to Teach in Higher Education. Approaches and Case Studies in Europe*, Bologna, Clueb, 2010, pp. 131-146.
- Landow G.P., *Changing Texts, Changing Readers. Hypertext in Literary Education*, Chicago, University of Illinois Press, 1991.
- Laneve C., *La didattica fra teoria e pratica*, Brescia, La Scuola, 2003.
- Laneve C., *Per una teoria della didattica: modelli e linee di ricerca*, Brescia, La Scuola, 1997.

- Lazere D., “Critical Thinking in College English Studies”, on-line www.ericdigests.org/pre-926/criticals.htm
- Leech G. e Short M., *Style in Fiction*, London, Longman, 1981.
- Leech G., *A Linguistic Guide to English Poetry*, London, Longman, 1969.
- Lessing D., “Love of Reading”, in B. Cox (a cura di), *Literacy is not Enough. Essays on the Importance of Reading*, Manchester, MUP, 1998.
- Levine G., “Foreword” in T. Agathocleous and J. Enteen (a cura di), *Teaching Literature*, London, Palgrave, 2003, pp. vii-xii.
- Locatelli A., “Literature: Teaching Meets Theory”, in *Textus English Studies in Italy*, vol. XVI, n.1, 2003, pp. 15-22.
- Locatelli A., “Teaching Literature and Literary Theory: Facts and Fictions, in A. Locatelli (a cura di), *La conoscenza della letteratura*, vol. II, Bergamo, Bergamo University Press, 2002, pp. 139-148.
- Lodoli M., “La fine dell’umanesimo. Quell’altrove culturale dove vivono gli studenti”, in *La Repubblica*, 31.10.2012.
- Lubiano W., “Teaching Literature in the Academy Today: A Roundtable”, in *PMLA Special Topic: The Teaching of Literature*, vol. 112, n. 1, January 1997, pp. 101-112.
- Lumbelli L., *La comunicazione filmica. Ricerche psicopedagogiche*, Firenze, La Nuova Italia, 1974.
- Luperini R., *Insegnare la letteratura oggi*, Lecce, Manni, 2000.
- Lyotard J. F., “Endurance and The Profession”, in *The Pedagogical Imperative: Teaching as a Literary Genre*, Special Issue of *Yale French Studies*, n. 63, 1982, pp. 72-80.
- Macé M., *Façons de lire, manière d’être*, Paris, Gallimard, 2011.
- MacKeachie W., *Teaching Tips: A Guidebook for the Beginning College Teacher*, Lexington Mass and Toronto, D.C. Heath and Company, 1986.

- MacLuhan M., *Understanding Media. The Extensions of Man*, Cambridge Mass., Massachusetts Institute of Technology, 1994.
- Madden F., “Teaching Literature in the Academy Today: A Roundtable”, in *PMLA Special Topic: The Teaching of Literature*, vol. 112, n. 1, January 1997, pp. 101-112.
- Maiello G., “Il ruolo delle lingue nel dialogo interculturale”, in F. Caldari Bevilaqua e A. D’Amelia (a cura di), *Metodologie dell’insegnamento linguistico e nuove tecnologie*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 2001, pp. 273-291.
- Mancinelli L., “Letteratura e persona storica”, in C. Acutis (a cura di), *Insegnare la letteratura*, Parma, Pratiche, 1979.
- Marrucci M. e Tinacci V., *Scrivere per leggere. La scrittura creativa e la didattica*, Arezzo, Zona Editore, 2011.
- Martin B., “Teaching Literature, Changing Cultures”, in *PMLA Special Topic: The Teaching of Literature*, vol. 112, n. 1, January 1997, pp. 7-25.
- McGregor J., Cooper J., Smith K., Robinson P., *Strategies for Energizing Large Classes: from Small Groups to Learning Communities*, New York, Jossey-Bass, 2000.
- McKay S., “Literature in the EFL class”, in C. J. Brumfit e R. A. Carter (a cura di), *Literature and Language Teaching*, Oxford, OUP, 1986, pp. 191-198.
- Metz C., *La significazione nel cinema*, Milano, Bompiani, 1995.
- Mezzadri M., “Educazione letteraria ed Internet: dalla valutazione dei siti alla ricerca consapevole”, in P. E. Balboni (a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Torino, Utet, 2004, pp. 139-150.
- Miller A., *The Drama of the Gifted Child*, New York, Basic Books, 1983.
- Morin E., *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina Editori, 2001.
- Mucci C., “Some (still Topical) Reasons for Teaching Literature in the World of Globalisation”, in *Textus English Studies in Italy*, vol. XVI, n. 1, January-June 2003, pp. 23-36.

- Munat J. E., “From Micro to Macro or a Linguistic Approach to Literature, in *Textus English Studies in Italy*, vol. XVI, n. 1, January-June 2003, pp. 59-80.
- Munat J. E., “Teaching Literature through Linguistic Analysis”, in F. de Giovanni e B. Di Sabato (a cura di), *Imparare ad imparare. Imparare ad insegnare*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 2007, pp. 249-271.
- My Van T.T., “The Relevance of Literary Analysis to Teaching Literature in the EFL Classroom”, in *English Teaching Forum*, n. 3, 2009, pp. 3-9.
- Nelson C. E., “Critical Thinking and Collaborative Learning”, in *New Directions for Teaching and Learning*, n. 59, 1994, pp. 45-58.
- Nerozzi P., Carbone P., Lancini M., “Teaching Literature: Linearity, Hypertextuality and Multimediality”, in *Textus. English Studies in Italy*, vol. XVI, n. 1, 2003, pp. 131-154.
- Nielsen L., *Teaching at its Best*, Bolton MA, Anker, 1998.
- Noland C., “Poetry at Stake: Blaise Cendrars, Cultural Studies, and the Future of Poetry in the Literature Classroom”, in *PMLA Special Topic: The Teaching of Literature*, vol. 112, n. 1, January 1997, pp. 40-55.
- Novak J. D. e Gowin D. B., *Imparando ad imparare*, Torino, SEI, 1989.
- Nussbaum M.C., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, Il Mulino, 2011.
- Paul R. W., “Critical Thinking: What, Why and How?”, in *New Directions for Community Colleges*, n. 77, 1992, pp. 3-24.
- Pavan E., “Il radiodramma: uno strumento per la didattica”, in P. E. Balboni (a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Torino, Utet, 2004, pp. 220-238.
- Peterson N., “Interchange: Local Conversations, Global Concerns”, in *Wings*, Spring 1995, p. 1.

- Petrey S., “Translator’s Introduction to R. Barthes *Réflexions sur un manuel*”, in *PMLA Special Topic: The Teaching of Literature*, vol. 112, n. 1, January 1997, pp. 69-70.
- Pinto V., *Valutare e punire*, Napoli, Cronopio, 2012.
- Pope R., “Re-writing Texts, Re-constructing the Subject: Work as Play on The Critical-Creative Interface”, in T. Agatocleous and A. C. Dean (a cura di), *Teaching Literature*, London, Palgrave, 2003, pp. 105-124.
- Recalcati M., *L’ora di lezione. Per un’erotica dell’insegnamento*, Torino, Einaudi, 2014.
- Rickly R., *Exploring the Dimension of Discourse: a Multi-Modal Analysis of Electronic and Oral Discussions in Developmental English*, Tesi di Dottorato, Ball State University Indiana, 1995.
- Ricoeur P., *Della interpretazione*, Milano, Il saggiatore, 2002.
- Rosenblatt L. M., *Literature as Exploration*, New York, The Modern Language Association of America, 1995.
- Ryan M., “Deconstruction and Radical Thinking”, in *The Pedagogical Imperative: Teaching as a Literary Genre*, Special Issue of *Yale French Studies*, n. 63, 1982, pp. 45-58.
- Said E., *The World, The Text and The Critic*, Cambridge MA, Harvard University Press, 1983.
- Sanguineti E., “Appunti di didattica letteraria”, in C. Acutis (a cura di), *Insegnare la letteratura*, Parma, Pratiche, 1979, pp. 13-16.
- Sartre J. P., *Che cos’è la letteratura?*, Milano, Il Saggiatore, 2009.
- Scholes R., *Textual Power. Literary Theory and the Teaching of English*, New Haven and London, Yale University Press, 1985.
- Sclarandis C. e Spingola C., “La ricerca di un nuovo paradigma”, in N. Tonelli (a cura di), *I quaderni della ricerca n.6. Per una letteratura delle competenze*, Torino, Loescher, 2013, pp. 23-44.
- Scudder R., “The Pedagogy of University Teaching”, on-line
www.asha.org/academic/teaching/scudder.htm
- Segre C., *Avviamento all’analisi del testo letterario*, Torino, Einaudi, 1985.

- Serpieri A., “L’energia della parola letteraria”, in A. Locatelli (a cura di), *La conoscenza della letteratura*, vol. I , Bergamo, Bergamo University Press, 2002, pp. 13-23.
- Showalter E., *Teaching Literature*, Oxford, Blackwell Publishing, 2003.
- Simons J., “Reading at the University”, in B. Cox (a cura di), *Literacy is not Enough. Essays on the Importance of Reading*, Manchester, MUP, 1998, pp. 162-169.
- Simpson P., *Language through Literature: an Introduction*, London, Routledge, 1997.
- Skaftymov A. P., “Il problema del rapporto tra analisi teorica e storica nella storia della letteratura”, in R. Platone (a cura di), *Saggi russi di teoria letteraria*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1995, pp. 51-69.
- Stajano R., “Testo letterario e insegnamento della lingua: momenti di un dibattito”, in F. Caldari Bevilaqua e A. D’Amelia (a cura di), *Metodologie dell’insegnamento linguistico e nuove tecnologie*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 2001, pp. 305-348.
- Stanton D., “Teaching Literature in the Academy Today: A Roundtable”, in *PMLA Special Topic: The Teaching of Literature*, vol. 112, n. 1, January 1997, pp. 101-112.
- Terracini L., “I codici negati”, in C. Acutis (a cura di), *Insegnare la letteratura*, Parma, Pratiche, 1979, pp. 21-35.
- Thayer-Bacon B. J., *Transforming Critical Thinking: Thinking Constructively*, New York, NY Teachers College Press, 2000.
- Thompkins J., “Pedagogy of the Distressed”, in *College English*, vol. 52, n. 6, October 1990, pp. 653-660.
- Todorov T., *La letteratura in pericolo*, Milano, Garzanti, 2008.
- Triolo R., “Dal libro al film, dal DVD alla classe”, in P. E. Balboni (a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Torino, Utet, 2004, pp. 103-124.

- Ungar S., “The Professor of Desire”, in *The Pedagogical Imperative: Teaching as a Literary Genre*, Special Issue of *Yale French Studies*, n. 63, 1982, pp. 81-97.
- Vanoye F. e Goliot-Lété A., *Introduzione all'analisi del film*, Torino, Lindon, 1992.
- Vinogradov V.V., “La lingua dell’opera letteraria”, in R. Platone (a cura di), *Saggi russi di teoria letteraria*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1995, pp. 125-132.
- Visalberghi A., *Pedagogia e scienze dell’educazione*, Milano, Mondadori, 1990.
- Wellek R. e Warren A., *Teoria della Letteratura*, Bologna, Il Mulino, 1989.
- West C. and Zimmermann D. H., “Sex Roles, Interruptions and Silences in Conversation”, in B. Thorne B e N. Henley, *Language and Sex: Difference and Dominance*, Rowley MA, Newbury House Publishers, 1975, pp. 105-129.
- Widdowson H. G., *Stylistics and the Teaching of Literature*, London, Longman, 1975.
- Zaro Vera J. J., “Literature as Study and Resource: The Purpose of English Literature Teaching at University Level”, in *Rivista Alicantina de Estudios Ingleses*, n. 4, 1991, pp. 163-175.

ALLEGATI

ALLEGATO 1

Discussion Plans Forum Lingua e Letteratura Inglese I

| | Activity-Discussion on | Aim | Materials | Further Reading |
|-----------|---|---|--|--|
| Reading 1 | <i>First impressions.</i> Gli studenti leggono i capitoli I-X e danno una prima risposta personale al testo. Dicono cosa è piaciuto maggiormente e quali sono i principali temi che emergono. Ricollegano la storia alle proprie vicende personali evidenziando temi e personaggi che ricordano eventi per loro significativi. | Stimolare una risposta personale ed emotiva al testo per attivare l'interesse e la motivazione | Capitoli I-X Scaricare gratuitamente e-book in inglese http://www.gutenberg.org/ebooks/1260 e/o e-book in italiano http://www.liberliber.it/mediateca/libri/b/bronte/jane_eyre/pdf/bronte_jane_eyre.pdf | |
| Reading 2 | <i>Focus on chapter X.</i> Jane lascia Lowood, come si evolverà la storia? Raccogliere e sviluppare "indizi" nel testo che possano aiutare ad immaginare un seguito alle vicende della protagonista. In alternativa: raccontare la storia di un personaggio minore (Bessie), riscrivere un | Scrivere per leggere. Familiarizzare con il testo, immedesimarsi nel ruolo dell'autore per rafforzare l'interesse e la motivazione. Attraverso i tentativi di scrittura creativa si apprezza meglio l'abilità dell'autore. | Capitolo X Approfondimenti sull' <i>incremental literature</i> | J. Rhys <i>Wide Sargasso Sea</i> (1966) R. Kydd <i>The Quiet Stranger</i> (1991) E. Tennants <i>Adèle</i> (2002) È possibile leggere gratuitamente una parte del romanzo all'indirizzo http://www.harpercollins.com/browseinside/index.aspx?isbn13=9780060004552 Bianca Pitzorno <i>La bambinaia francese</i> |

| | | | | |
|-------------------------|---|--|---------------------|---|
| | <p>passaggio da un punto di vista diverso o secondo una prospettiva diversa (stanza rossa/gialla), oppure cercare di riempire un vuoto della narrazione (scrivere la lettera di Mr. Loyd che discolpa Jane).</p> | | | <p>(2004) Trama su www.wikipedia.org/wiki/La_bambinaia_francese</p> |
| <p>Interpretation 1</p> | <p><i>Focus on the narrative voice.</i> Chi parla/racconta? Evidenziare i passaggi in cui è presente questo <i>double I</i>. In quale persona è raccontata la storia? A che genere appartiene l'opera? Da quale prospettiva sono raccontati gli eventi? Vantaggi e svantaggi di questo tipo di narrazione. Il narratore è affidabile? Quale effetto hanno i richiami al lettore? Come è organizzato dal narratore il tempo del racconto? Quali avvenimenti sono narrati in dettaglio e quali compressi?</p> | <p>Approfondire le tecniche narrative del romanzo ed acquistare consapevolezza dei loro effetti.</p> | <p>Capitoli I-X</p> | <p>L. Sternlieb "Hazarding Confidences" in <i>19th Century Literature</i>, vol. 53, n.4, 1999, pp.452-479.</p> <p>E' possibile leggerlo gratuitamente on-line (attenzione non scaricare) www.jstor.org/stable/2903027</p> |

| | | | | |
|---------------------|---|---|--|--|
| | Perché? | | | |
| Interpretation 2 | <p><i>Focus on Symbolism.</i> In quale momento dell'anno ci troviamo quando si apre il racconto? A cosa è associato l'inverno e a cosa la primavera? Ricercare nel testo riferimenti ai quattro elementi naturali (<i>earth, air, fire, water</i>) nelle loro diverse forme e dire a cosa rimandano. Approfondire l'opposizione <i>fire/ice</i>. Soffermarsi sulla valenza simbolica dei nomi personali e dei luoghi.</p> | <p>Analizzare la simbologia di nomi, luoghi ed elementi naturali. Cogliere la valenza connotativa del linguaggio.</p> | <p>Capitoli I-X</p> | <p>D. Lodge "Fire and Eyre: Charlotte Brontë's War of Earthly Elements", in <i>The Language of Fiction</i>, London, Routledge, 1966, pp. 114-143.</p> <p>E' possibile scaricarlo gratuitamente da www.123helpme.com/view.asp?id=4245</p> |
| Interpretation 3 | <p><i>Focus on language.</i> Episodio della stanza rossa. Partendo dalle riflessioni di E. Showalter su cosa siano il <i>close reading</i> e l'analisi stilistica, evidenziare campi semantici, uso della punteggiatura, <i>sentence structure</i> (negazione, antitesi),</p> | <p>Analizzare lo stile e gli effetti linguistici. Riconoscere gli elementi gotici presenti nel brano.</p> | <p>Capitolo II</p> <p>Per approfondimenti sul genere gotico: http://classicalgothicforumcommunity.net/?t=23823847 http://scrittevolmente.com/2012/11/01/approfondimento-storico-letterario-il-romanzo-gotico/</p> <p>E. Showalter sull'analisi stilistica (in <i>Teaching</i></p> | |

| | | | | |
|-----------------------------|--|--|---|---|
| | <p>linguaggio figurativo. In che modo il passaggio si ricollega al genere Gotico? Che valenza ha nella storia questo avvenimento? Come cambia Jane?</p> | | <p><i>Literature</i>, London, Blackwell, 2003, pp. 98-99) e domande guidate per facilitarla.</p> <p>Sul <i>close reading</i>: http://writingcenter.fas.harvard.edu/pages/how-do-close-reading http://web.cn.edu/kwheeler/reading_lit.html</p> | |
| <p>Interpretation 4</p> | <p><i>Focus on Jane</i>. Come viene presentata Jane? Come si vede lei e come la vedono gli altri? Quali sono i passaggi in cui è evidenziato il suo senso di solitudine? Opposizione isolamento/fuga, attraverso cosa? In quale passaggio è più evidente il suo desiderio di andare “oltre”?</p> | <p>Approfondire la caratterizzazione e del personaggio principale e coglierne le sfumature psicologiche.</p> | <p>Capitoli I-X</p> | <p>Sezioni dai saggi di S. Fraiman “Jane Eyre’s Fall from Grace”, in <i>Jane Eyre. Complete, Authoritative Text with Biographical and Historical Contexts, Critical History, and Essays from Five Contemporary Perspectives</i>, B. Newman (a cura di), New York, Bedford Books of St. Martin’s Press, 1996, pp. 614-632.</p> <p>N. Shwartz “No place like Home: the Logic of the Supplement in Jane Eyre”, in <i>Jane Eyre. Complete, Authoritative Text with Biographical and Historical Contexts, Critical History, and Essays from Five Contemporary Perspectives</i>, B. Newman (a cura di), New York,</p> |

| | | | | |
|------------------|--|---|--|---|
| | | | | Bedford Books of St. Martin's Press, 1996, pp. 549-569. |
| Interpretation 5 | <i>Focus on Miss Temple and Helen Burns.</i> Gli studenti leggono le sezioni da C. Patmore ed evidenziano in che modo i due personaggi si conformano all'ideale vittoriano dell'angelo del focolare. Perché queste due figure non sono per Jane valide alternative? In che modo escono di scena? | Relazionare il personaggio principale a quelli secondari. Riconoscere la presenza della visione vittoriana della donna e il modo in cui viene messa in discussione. | Traduzione di alcune sezioni da C. Patmore <i>The Angel in the House</i> con testo inglese a fronte | E. Davies, "Women, Education and Equality", in <i>The Shape of a Culture</i> , C. Pagetti e O. Palusci (a cura di), Roma, Carocci, 2004, pp. 73-74. V. Woolf, "Culture and the Educated Women", in <i>The Shape of a Culture</i> , C. Pagetti e O. Palusci (a cura di), Roma, Carocci, 2004, pp. 83-86. (indicare che il testo è presente in biblioteca DIPSUM) |
| Interpretation 6 | <i>Crime and punishments.</i> In questa sezione viene approfondito il tema degli abusi sui fanciulli in famiglia e nelle <i>charity houses</i> . Quando e come Jane viene punita da Mrs Reeds? L'uso delle punizioni (anche corporali) a Lowood che effetto ha su | Riconoscere nel testo la presenza di temi sociali e il modo in cui vengono presentati. | Collegamento ipertessuale ad un articolo sui metodi educativi nell'ottocento e la relativa letteratura medica. www.facqs.org/childhood/bo-Ch/childrenraising Literature | N. Armstrong, "La morale borghese e il paradosso dell'individualismo", in F. Moretti (a cura di), <i>Il romanzo I. La cultura del romanzo</i> , Torino, Einaudi, 2001, pp. 271-306. |

| | | | | |
|-----------------|---|--|---|--|
| | Jane? In che modo viene sottolineata dall'autrice l'ipocrisia della società vittoriana in figure quali Mrs Reeds a Mr Brocklerhurst? Opposizione essere/ apparire. | | | |
| Criticis m 1 | <i>Feminist Criticism.</i> Gli studenti leggono il <i>link</i> sul FC e discutono su quali temi dell'opera possono aver interessato maggiormente questo tipo di critica. Quali aspetti rendono Jane un'eroina anti-convenzionale? Che tipo di educazione ha ricevuto? Qual è il suo aspetto esteriore? Come descrive il suo carattere? Come reagisce all'autorità (Mrs. Reeds e Mr. Brocklerhurst)? | Introdurre alla critica femminista problematizzando alcuni suoi aspetti e contestualizzandoli nel testo. | Sul FC: http://www.letteratour.it/teorie/A05_teorie_femministe.asp http://bcs.bedfordstmartins.com/virtuality/poetry/critical_define/crit_femin.html | Gilbert and Gubar, "Plain Jane Progress", in <i>Jane Eyre. Complete, Authoritative Text with Biographical and Historical Contexts, Critical History, and Essays from Five Contemporary Perspectives</i> , B. Newman (a cura di), New York, Bedford Books of St. Martin's Press, 1996, pp. 475-501. Scaricabile gratuitamente ftp://ftp.awl.co.uk/Longacre/.../Sp/.../TBC02.pdf Oppure orb.essex.ac.uk/lt/.../Plain%20Janes%20Progress.pdf |
| Criticis m 2 | <i>Psychoanalytical criticism.</i> Gli studenti leggono il <i>link</i> sullo PC e discutono su quali temi dell'opera | Introdurre alla critica psicoanalitica problematizzando alcuni suoi aspetti e | Sul PC: bcs.bedfordstmartins.com/.../crit_psychology.html Oppure | E.Showalter, "Feminine Heroines: Charlotte Brontë and George Eliot", in <i>A Literature of Their</i> |

| | | | | |
|---------------------------------|--|---|---|--|
| | <p>possono aver interessato maggiormente questo tipo di critica. <i>Jane is motherless</i>: quali sono i sostituti materni e perché? (Miss Temple/cibo, Bessie/affetto, la Luna). Mrs. Reeds matrigna e fratellastri delle fiabe. Red room/menarca.</p> | <p>contestualizzazioni nel testo.</p> | <p>it.scribd.com/doc/97335916/La-Critica-Psicanalitica</p> <p>Freud/Propp sulle fantasie infantili nelle fiabe (qualche riferimento)</p> | <p><i>Own</i>, Princeton NJ, Princeton UP, 1977, pp. 100-132. (il testo è presente in biblioteca centrale di ateneo)</p> |
| <p><i>Movie adaptations</i></p> | <p>Gli studenti guardano i primi due episodi della Mini Serie della BBC del 2006 diretta da S. White e discutono su quali parti dei primi dieci capitoli sono state prodotte fedelmente e quali condensate o eliminate. Vengono inoltre sollecitati ad osservare la ricostruzione del <i>setting</i>, il modo in cui i personaggi sono interpretati dagli attori e si interrogano sul perché la regista abbia inserito la prima scena di Jane sola nel deserto e che</p> | <p>Stimolare la lettura critica dei testi filmici e acquisire consapevolezza delle principali modalità e tecniche dell'adattamento cinematografico e/o televisivo. Comparare il testo filmico all'originale letterario.</p> | <p><i>Jane Eyre</i> episodio 1 www.youtube.com/watch?v=Pop9MobMH38</p> <p><i>Jane Eyre</i> episodio 2 www.youtube.com/watch?v=obACS32c1QO</p> | |

| | | | | |
|--|-------------|--|--|--|
| | valenza ha. | | | |
|--|-------------|--|--|--|

Discussion Plans Forum Lingua e Letteratura Inglese II

| | Activity-Discussion on | Aim | Materials | Further Reading |
|-----------|---|--|--|-----------------|
| Reading 1 | <i>First impressions.</i> Gli studenti leggono il racconto e danno una prima risposta personale al testo. Dicono cosa è piaciuto maggiormente e quali sono i principali temi che emergono. Ricollegano la storia alle proprie vicende personali evidenziando temi e personaggi che ricordano eventi per loro significativi. | Stimolare una risposta personale ed emotiva al testo per attivare l'interesse e la motivazione | <p>“The Dead” by J. Joyce</p> <p>Si consiglia la seguente edizione: J. Joyce, <i>I morti</i>, testo inglese a fronte, a cura di Claudia Corti, Roma, Letteratura Universale Marsilio, 2012.</p> <p>In alternativa, scaricare la versione originale della <i>short story</i> da www.onlineliterature.com/james_joyce/958/ e la traduzione italiana da www.edisu.piemonte.it/content/.../GentediDublino-JamesJoyce.pdf</p> | |
| Reading 2 | <i>Focus on the blanks of narration.</i> Qual è la vera storia di Lily o di Micheal Fury? In alternativa, gli studenti devono | Scrivere per leggere. Familiarizzare con il testo, immedesimarsi nel ruolo dell'autore per rafforzare l'interesse e la | | |

| | | | | |
|------------------|--|--|--|---|
| | <p>riscrivere la storia dal punto di vista di Gretta o di un altro personaggio, oppure ancora rielaborare un passo in uno stile diverso, dopo aver discusso gli elementi fondamentali del racconto.</p> | <p>motivazione. Attraverso i tentativi di scrittura creativa si apprezza meglio l'abilità dell'autore.</p> | | |
| Interpretation 1 | <p><i>Focus on style.</i> Nel racconto Joyce alterna le classiche descrizioni realistiche a passaggi in cui rappresenta le associazioni libere ed il flusso di coscienza dei personaggi, in particolar modo di Gabriel, ma non solo. Ne risulta uno stile composito, dialogico, fatto di elementi diversi. Rilevare nel racconto i brani descrittivi e quelli più sperimentali evidenziando che funzione hanno nella</p> | <p>Approfondire le tecniche narrative del romanzo ed acquisire consapevolezza dei loro effetti. Riconoscere gli elementi descrittivi e quelli legati alla nuova concezione di scrittura basata sulle associazioni mentali ed il flusso di coscienza.</p> | <p>Il metodo psicoanalitico delle "libere associazioni", scaricare documento da www.parodos.it/psicologia/metodopsicoanalitico.html</p> <p>M. Proust, "La <i>pétite madeleine</i>" www.marcelproust.it/proust/madeleine.html</p> | <p>E. Dujardin, <i>Il monologo interiore</i>, Parma, Pratiche, 1991. Scaricabile da (docenti.unior.it /.../doc_obj_21281_26-03-2012_4))</p> |

| | | | | |
|------------------|---|--|---|--|
| | narrazione. | | | |
| Interpretation 2 | <p><i>Focus on Symbolism.</i> Quali sono i simboli ricorrenti nel racconto? A quali campi semantici rinviano? Uno dei simboli più pregnanti è quello della neve. In quali parti del racconto è evocata? A cosa è associata? Cosa simboleggia nella parte finale?</p> | <p>Analizzare gli elementi simbolici del racconto. Cogliere la valenza connotativa del linguaggio.</p> | <p>Panoramica sulle diverse interpretazioni della neve date da diversi critici.</p> | <p>J. P. Riquelme, “For Whom the Snow Taps: Style and Repetition in The Dead”, in <i>James Joyce The Dead. Complete, Authoritative Text with Biographical and Historical Contexts, Critical History, and Essays from Five Contemporary Perspectives</i>, D. Schwarz (a cura di), New York, Bedford Books of St. Martin’s Press, 1994, pp. 219-233.</p> |
| Interpretation 3 | <p><i>Focus on characterisation.</i> Leggere attentamente il brano in cui Gabriel descrive Gretta sulla scalinata mentre ascolta la musica. Focalizzare l’attenzione sul modo in cui il personaggio di Gretta viene descritto attraverso le sensazioni del marito. Quali sono gli</p> | <p>Analizzare la caratterizzazione e gli effetti linguistici. Ricollegare le sperimentazioni letterarie a quelle pittoriche.</p> | <p>Dipinti di Monet:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Signora con ombrello</i> • <i>Signora sulla spiaggia</i> | <p>V. Woolf, <i>Mr. Bennet and Mrs. Brown</i>, London, The Hogarth Press, 1924. www.columbia.edu/MrBennetAndMrsBrown.pdf</p> |

| | | | | |
|------------------|---|--|--|--|
| | <p>espedienti linguistici di cui Joyce si serve? Comparare la descrizione ai dipinti impressionisti. In che modo il passaggio richiama le raffigurazioni di Monet?</p> | | | |
| Interpretation 4 | <p><i>Focus on Gretta.</i> Nel brano analizzato, i sentimenti di Gretta sono ridestati da una canzone appena accennata da uno degli ospiti. Leggere il testo della ballata ed ascoltare la musica nello spezzone dal film di J. Huston. Che tipo di stato d'animo produce la musica? Quali sentimenti evoca in Gretta? Quale strofa la colpisce maggiormente? Rilevare nel testo tutti i passaggi in cui vi è un riferimento alla musica e spiegare quale</p> | <p>Identificare la funzione della centralità attribuita alla musica nel racconto e darne un'interpretazione personale.</p> | <p>Testo della ballata: www.ontanomagico.altervista.org/lass_aughrim.htm</p> <p>Spezzone del film <i>The Dead</i> di J. Huston: www.youtube.com/watch?v=I1CP5LzZiHE</p> | <p>Estratto da Julie Henigan, "The Old Irish Tonality: Folksongs as Emotional Catalyst in <i>The Dead</i>", in <i>New Hibernia Review</i>, vol. 11, n. 4, 2007, pp. 136–48.</p> <p>È possibile richiederlo al prestito interbibliotecario, servizio presente presso la biblioteca centrale di ateneo.</p> <p>È possibile leggerne un estratto gratuitamente in rete: http://muse.jhu.edu/login?auth=0&type=summary&url=/journals/new_hibernia_review/v011/11.4henigan.html</p> |

| | | | | |
|------------------|--|---|---|--|
| | funzione hanno. | | | |
| Interpretation 5 | <p><i>Focus on Gabriel.</i> Come viene presentato nella prima parte del racconto e cosa vede allo specchio nel finale? In che modo può essere definito un eroe “prufrockiano”? Discutere sul suo senso di superiorità culturale evidenziando i passaggi in cui emerge più chiaramente. La cultura rende davvero superiori? A cosa è legata la sua paralisi morale? Quali sono gli aspetti del suo carattere e le scelte fatte nella sua vita che lo hanno ancorato ad una sterile morale borghese?</p> | Approfondire la caratterizzazione del personaggio principale e coglierne le sfumature psicologiche. | <p>“The Lovesong of J. Alfred Prufrock” di T. S. Eliot versione inglese con testo a fronte e video di Carmelo Bene. www.nuoviargomenti.net/poesie/il-canto-damore-di-j-alfred-prufrock</p> <p>T. S. Eliot legge “The Lovesong of J. Alfred Prufrock” www.youtube.com/watch?v=JA03QTU4PzY</p> <p>(Carmelo Bene legge “The Lovesong of J. Alfred Prufrock”) www.youtube.com/watch?v=qvg0c6ilgs)</p> | <p>D. R. Schwartz, “Gabriel Conroy’s Psyche: Character as Concept in Joyce’s <i>The Dead</i>”, in <i>James Joyce The Dead. Complete, Authoritative Text with Biographical and Historical Contexts, Critical History, and Essays from Five Contemporary Perspectives</i>, D. Schwarz (a cura di), New York, Bedford Books of St. Martin’s Press, 1994, pp. 102-124.</p> |
| Interpretation 6 | <p><i>Focus on the Title.</i> Evidenziare i diffusi richiami alla morte nel testo e spiegare quale funzione hanno. Micheal Fury può essere considerato un</p> | Cogliere il messaggio del racconto e darne una interpretazione personale. | | <p>M. Manzolino, “Clarissa Dalloway, J. A. Prufrock, Connie Chatterley, Stephen Daedalus e la metafora dei</p> |

| | | | | |
|-------------------------|---|--|---|---|
| | <p>personaggio della storia anche se è morto da anni? Che ruolo ha la sua presenza nel racconto? Chi sono i morti a cui allude il titolo? Sono coloro che popolano i cimiteri o piuttosto quelli che non sanno vivere?</p> | | | <p>coni rotanti” www.learningliterature.it/wp-content/uploads/2014/La-metafora-dei-coni-rotanti.doc</p> |
| <p>Criticis m 1</p> | <p><i>Focus on Reader-response criticism.</i> Gli studenti leggono il <i>link</i> sul RRC e discutono su come i diffusi richiami intertestuali funzionano in base alla soggettività del lettore. Qual è il ruolo della descrizione del dipinto raffigurante la scena del balcone in Romeo e Giulietta? Quali associazioni evoca nel lettore? Quali sono i collegamenti espliciti o impliciti ad altre</p> | <p>Introdurre al RRC problematizzando alcuni suoi aspetti e contestualizzandolo nel testo.</p> | <p>Sul RRC http://bcs.bedfordstmartins.com/virtuality/poetry/critical_define/crit_reader.html</p> <p>Estratti da: S. T. Coleridge, <i>The Rime of the Ancient Mariner</i>, con testo a fronte</p> <p>http://www.lafrusta.net/fili_coleridge_ballata_vecchio_marinaio.html</p> | <p>P. J. Rabinowitz, “A Symbol of Something: Interpretive Vertigo in The Dead”, in <i>James Joyce The Dead. Complete, Authoritative Text with Biographical and Historical Contexts, Critical History, and Essays from Five Contemporary Perspectives</i>, D. Schwarz (a cura di), New York, Bedford Books of St. Martin’s Press, 1994, pp. 137-149.</p> |

| | | | | |
|-----------------|---|--|---|---|
| | opere letterarie che riuscite a rintracciare, oltre a quelli suggeriti? | | | |
| Criticis m 2 | <p><i>Focus on New Historicism.</i> Il battibecco tra Gabriel e Miss Ivors riflette la situazione politica dell'Irlanda del tempo.</p> <p>Rintracciare nel testo tutti gli elementi che si riferiscono al nazionalismo e al clima oppressivo instaurato dalla religione cattolica. A cosa sono legati nel testo i diffusi richiami al passato/present e/ futuro dell'Irlanda? La disputa verbale tra i due personaggi lascia aperta la questione: l'arte è o non è al di sopra della politica? Cosa ne pensate?</p> | Introdurre al NH problematizzando alcuni suoi aspetti e contestualizzandoli nel testo. | Sul NH bcs.bedfordstmartins.com/.../critreader.html | M. Levenson, "Living History in The Dead", in <i>James Joyce The Dead. Complete, Authoritative Text with Biographical and Historical Contexts, Critical History, and Essays from Five Contemporary Perspectives</i> , D. Schwarz (a cura di), New York, Bedford Books of St. Martin's Press, 1994, pp. 163-177. |

Questionario partecipanti al Forum

Siate sinceri nelle risposte; la scheda è anonima; non è un test; non sarete valutati.

Perché hai deciso di partecipare al forum?

- Perché mi interessa l'argomento specifico
- Perché voglio approfondire gli argomenti del corso
- Perché mi incuriosisce l'uso dello strumento multimediale
- Per avere un contatto più diretto con il docente
- Per avere uno scambio di idee con gli altri studenti sugli argomenti proposti
- Per prendere un voto più alto all'esame
- Altro:

Cosa ti aspetti da questa esperienza?

- Di acquisire strumenti metodologici adeguati per accostarmi al testo letterario
- Di interagire con gli altri studenti al fine di approfondire gli argomenti
- Di sviluppare competenze specifiche che mi serviranno per i prossimi esami di letteratura
- Di conoscere meglio gli argomenti in programma
- Altro:

Quali sono le abilità e le competenze che pensi di sviluppare/rafforzare?

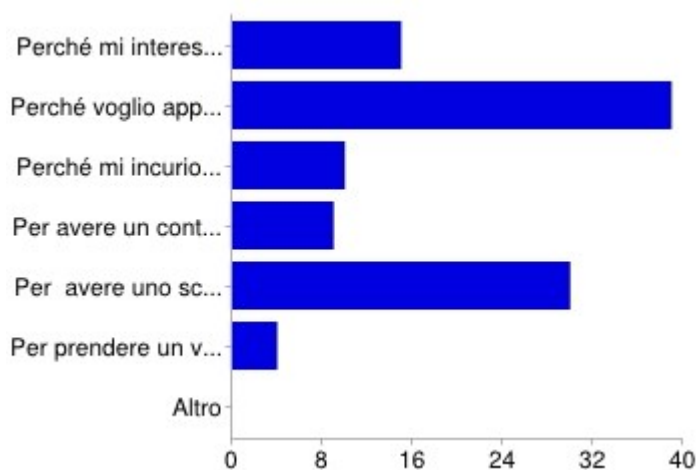
- Lettura e comprensione del testo letterario
- Interpretare un testo letterario
- Discutere su argomenti relativi al testo letterario
- Appassionarmi alla lettura e condividere con gli altri studenti le mie reazioni al testo letterario
- Altro:

Quali vantaggi e svantaggi pensi che il seminario on-line possa avere rispetto alle tradizionali modalità in presenza?

- E' comodo perché ognuno può collegarsi quando ha tempo e idee
- E' comodo perché non si perde tempo negli spostamenti
- Consente di avere un contatto mediato con il docente che aiuta a superare la timidezza
- Ognuno può esprimere liberamente le proprie idee senza correre il rischio di essere interrotto
- Viene a mancare il contatto diretto tra le persone
- E' più freddo e impersonale
- Altro:

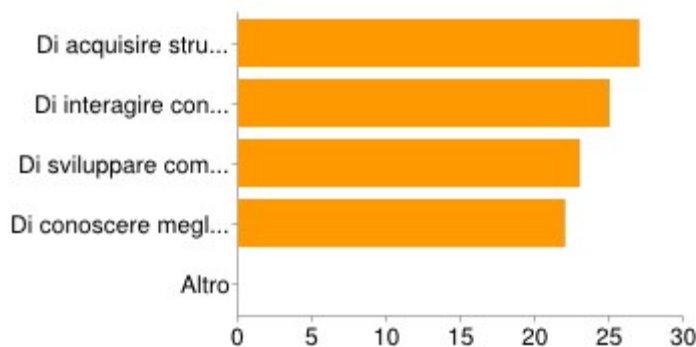
Riepilogo

Perché hai deciso di partecipare al forum?



| | | |
|---|----|-----|
| Perché mi interessa l'argomento specifico | 15 | 31% |
| Perché voglio approfondire gli argomenti del corso | 39 | 81% |
| Perché mi incuriosisce l'uso dello strumento multimediale | 10 | 21% |
| Per avere un contatto più diretto con il docente | 9 | 19% |
| Per avere uno scambio di idee con gli altri studenti sugli argomenti proposti | 30 | 63% |
| Per prendere un voto più alto all'esame | 4 | 8% |
| Altro | 0 | 0% |

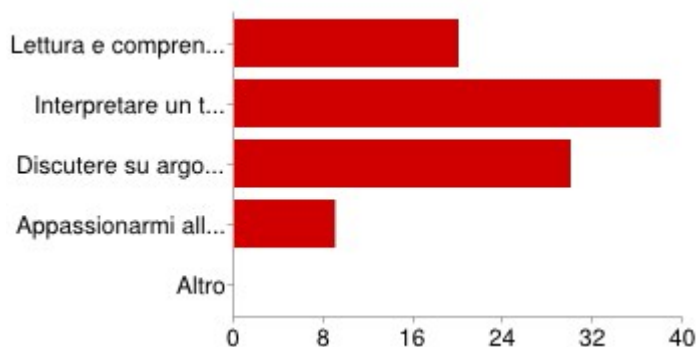
Cosa ti aspetti da questa esperienza?



| | | |
|---|----|-----|
| Di acquisire strumenti metodologici adeguati per accostarmi al testo letterario | 27 | 56% |
| Di interagire con gli altri studenti al fine di approfondire gli argomenti | 25 | 52% |

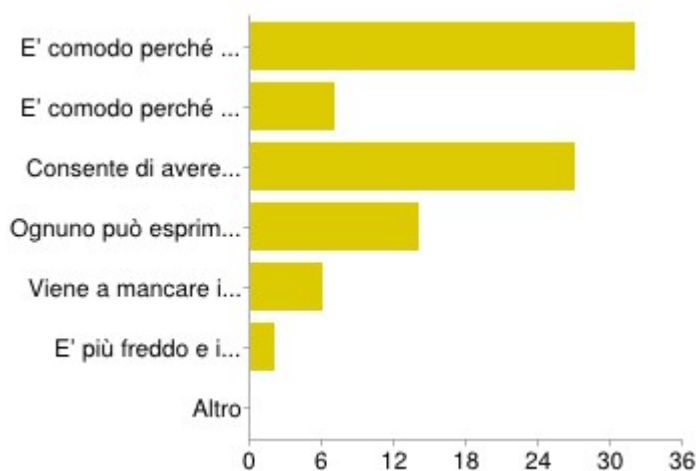
| | | |
|---|----|-----|
| Di sviluppare competenze specifiche che mi serviranno per i prossimi esami di letteratura | 23 | 48% |
| Di conoscere meglio gli argomenti in programma | 22 | 46% |
| Altro | 0 | 0% |

Quali sono le abilità e le competenze che pensi di sviluppare/rafforzare?



| | | |
|---|----|-----|
| Lettura e comprensione del testo letterario | 20 | 42% |
| Interpretare un testo letterario | 38 | 79% |
| Discutere su argomenti relativi al testo letterario | 30 | 63% |
| Appassionarmi alla lettura e condividere con gli altri studenti le mie reazioni al testo letterario | 9 | 19% |
| Altro | 0 | 0% |

Quali vantaggi e svantaggi pensi che il seminario on-line possa avere rispetto alle tradizionali modalità in presenza?



| | | |
|--|----|-----|
| E' comodo perché ognuno può collegarsi quando ha tempo e idee | 32 | 67% |
| E' comodo perché non si perde tempo negli spostamenti | 7 | 15% |
| Consente di avere un contatto mediato con il docente che aiuta a superare la timidezza | 27 | 56% |
| Ognuno può esprimere liberamente le proprie idee senza correre il rischio di essere interrotto | 14 | 29% |

| | | |
|--|---|-----|
| Viene a mancare il contatto diretto tra le persone | 6 | 13% |
| E' più freddo e impersonale | 2 | 4% |
| Altro | 0 | 0% |

Questionario

Il presente questionario deve servire come punto di partenza per una riflessione su questa esperienza. Le schede sono anonime. Chi lo considera opportuno, può aggiungere giudizi e suggerimenti che non rientrano nell'ambito delle domande.

Contenuti e risultati del forum

Ritenete che la partecipazione al forum sia stata un'esperienza positiva?

- SI
- NO

Ritenete utile nello studio della letteratura poter discutere con gli altri studenti sugli argomenti in programma?

- SI
- NO

Ritenete che la modalità on-line abbia favorito l'interazione ?

- SI
- NO

Vi siete sentiti più liberi e rilassati nell'esprire le vostre opinioni perché non avevate davanti a voi gli altri interlocutori?

- SI
- NO

Avreste preferito trovarvi in presenza fisica del docente e degli altri studenti?

- SI
- NO

Ritenete utile l'acquisizione di strumenti specifici per stabilire un contatto diretto con il testo letterario?

- SI
- NO

Siete lettori abituali?

- SI
- NO

Pensate che questa esperienza vi abbia sollecitato ad accostarvi alla lettura?

- SI
- NO

Quanti dei documenti aggiuntivi proposti avete effettivamente letto?

- Nessuno
- Solo alcuni
- Buona parte
- Tutti

Contenuti e risultati del corso di letteratura inglese abbinato al forum

Ritenete che le abilità e le competenze sviluppate seguendo le lezioni frontali e partecipando al forum possano servire per la preparazione di altri esami di letteratura?

- SI
- NO

Vi sembra che il corso integrato dal forum abbia determinato in voi un atteggiamento diverso nei confronti del testo letterario?

- SI
- NO

Ritenete di aver acquisito strumenti metodologici precisi grazie a questa modalità mista?

- SI
- NO

Ritenete di essere stati stimolati a proseguire in futuro il vostro studio secondo le linee metodologiche proposte?

- SI
- NO

La partecipazione al forum è stata uno stimolo ad iniziare prontamente lo studio dell'intero programma al fine di sostenere l'esame finale?

- SI
- NO

Pensate che il corso integrato dal forum vi abbia aiutato ad acquisire maggiori strumenti rispetto alle sole lezioni frontali?

- SI
- NO

Commenti personali

Vi preghiamo ora di elencare almeno tre cose che vi sono piaciute e tre cose che non vi sono piaciute di questa esperienza

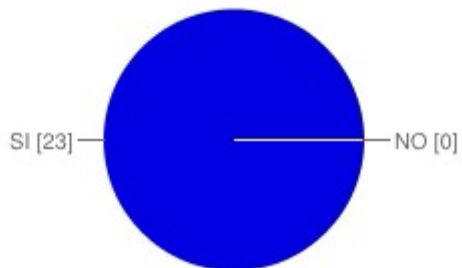
Osservazioni finali

Invia

Riepilogo

- **Contenuti e risultati del forum**

Ritenete che la partecipazione al forum sia stata un'esperienza positiva?



| | | |
|----|----|------|
| SI | 23 | 100% |
| NO | 0 | 0% |

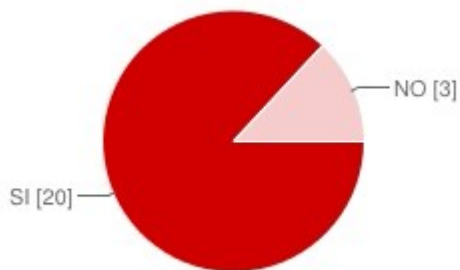
Ritenete utile nello studio della letteratura poter discutere con gli altri studenti sugli argomenti in programma?



| | | |
|----|----|------|
| SI | 23 | 100% |
|----|----|------|

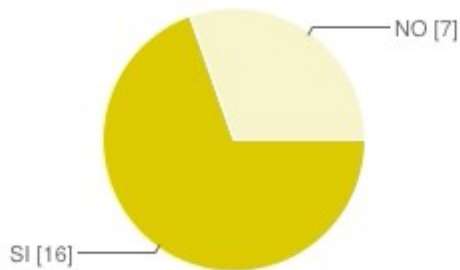
| | | |
|----|---|----|
| NO | 0 | 0% |
|----|---|----|

Ritenete che la modalità on-line abbia favorito l'interazione ?



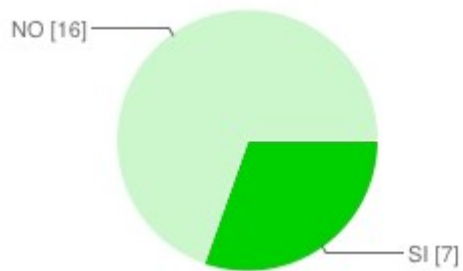
| | | |
|----|----|-----|
| SI | 20 | 87% |
| NO | 3 | 13% |

Vi siete sentiti più liberi e rilassati nell'esporre le vostre opinioni perché non avevate davanti a voi gli altri interlocutori?



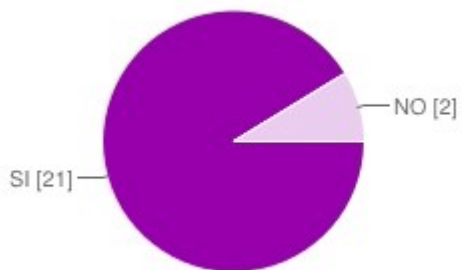
| | | |
|----|----|-----|
| SI | 16 | 70% |
| NO | 7 | 30% |

Avreste preferito trovarvi in presenza fisica del docente e degli altri studenti?



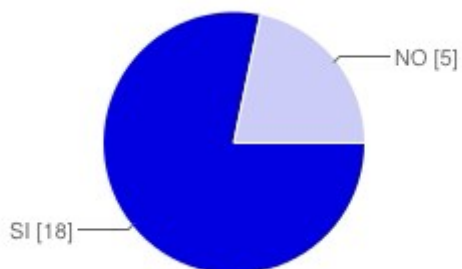
| | | |
|----|----|-----|
| SI | 7 | 30% |
| NO | 16 | 70% |

Ritenete utile l'acquisizione di strumenti specifici per stabilire un contatto diretto con il testo letterario?



| | | |
|----|----|-----|
| SI | 21 | 91% |
| NO | 2 | 9% |

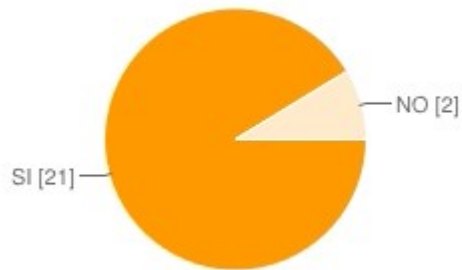
Siete lettori abituali?



| | | |
|----|----|-----|
| SI | 18 | 78% |
| NO | 5 | 22% |

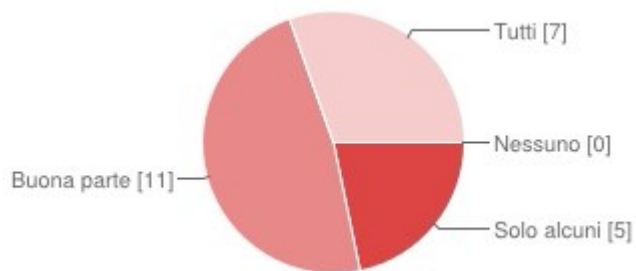
| | | |
|----|---|-----|
| NO | 5 | 22% |
|----|---|-----|

Pensate che questa esperienza vi abbia sollecitato ad accostarvi alla lettura?



| | | |
|----|----|-----|
| SI | 21 | 91% |
| NO | 2 | 9% |

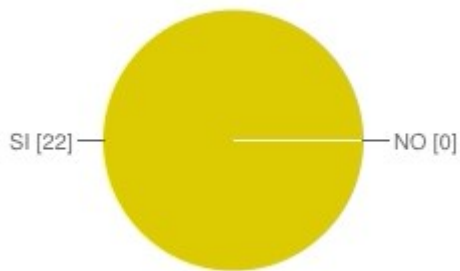
Quanti dei documenti aggiuntivi proposti avete effettivamente letto?



| | | |
|-------------|----|-----|
| Nessuno | 0 | 0% |
| Solo alcuni | 5 | 22% |
| Buona parte | 11 | 48% |
| Tutti | 7 | 30% |

- **Contenuti e risultati del corso di letteratura inglese abbinato al forum**

Ritenete che le abilità e le competenze sviluppate seguendo le lezioni frontali e partecipando al forum possano servire per la preparazione di altri esami di letteratura?



| | | |
|----|----|-----|
| SI | 22 | 96% |
| NO | 0 | 0% |

Vi sembra che il corso integrato dal forum abbia determinato in voi un atteggiamento diverso nei confronti del testo letterario?



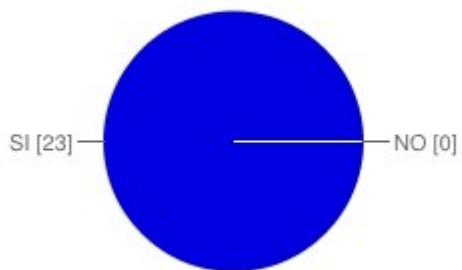
| | | |
|----|----|-----|
| SI | 22 | 96% |
| NO | 1 | 4% |

Ritenete di aver acquisito strumenti metodologici precisi grazie a questa modalità mista?



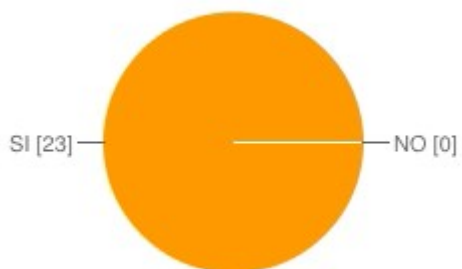
| | | |
|----|----|-----|
| SI | 22 | 96% |
| NO | 1 | 4% |

Ritenete di essere stati stimolati a proseguire in futuro il vostro studio secondo le linee metodologiche proposte?



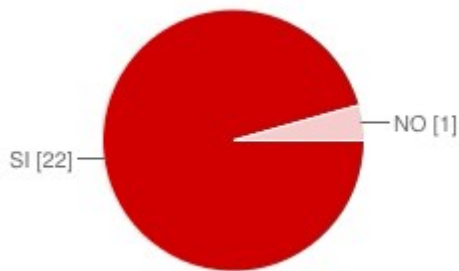
| | | |
|----|----|------|
| SI | 23 | 100% |
| NO | 0 | 0% |

La partecipazione al forum è stata uno stimolo ad iniziare prontamente lo studio dell'intero programma al fine di sostenere l'esame finale?



| | | |
|----|----|------|
| SI | 23 | 100% |
| NO | 0 | 0% |

Pensate che il corso integrato dal forum vi abbia aiutato ad acquisire maggiori strumenti rispetto alle sole lezioni frontali?



| | | |
|----|----|-----|
| SI | 22 | 96% |
| NO | 1 | 4% |

- **Commenti personali**

Vi preghiamo ora di elencare almeno tre cose che vi sono piaciute e tre cose che non vi sono piaciute di questa esperienza

Le cose che ho apprezzato sono: la possibilità di interagire con altri colleghi e discutere di letteratura anche on-line, lo scambio di opinioni e pareri differenti e l'opportunità di approfondire alcuni argomenti. Per quanto riguarda gli aspetti negativi riferisco solo la mancanza di tempo per rispondere in maniera adeguata ai posts a causa dell'approssimarsi degli esami.

Mi è piaciuto: - imparare ad analizzare più elementi contemporaneamente - analizzare una parte specifica di un libro - confrontare gli argomenti con altri testi letterari A volte però non mi sentivo in grado di

commentare degli argomenti più "difficili", non sono riuscita a commentare proprio tutti i post a causa degli esami!

Mi sono piaciute le seguenti cose: 1 - le tematiche trattate 2 - l'utilizzo di testi e strumenti multimediali 3 - l'ordine in cui sono stati proposti i vari argomenti.

Sicuramente mi è piaciuto il fatto che sia stato analizzato appieno un solo racconto, osservato in ogni suo minimo particolare e sotto ogni punto di vista. Mi è piaciuto il confronto con gli altri colleghi, leggere i loro pensieri e commenti sicuramente sempre diversi in qualcosa dai miei. Mi è piaciuto l'anonimato, il porci tutti sullo stesso piano. Molto più difficile è elencare le cose che non mi sono piaciute, non credo ce ne siano! Forse l'unica nota negativa è il fatto che il forum sia arrivato alla conclusione e che non sia già stato proposto l'anno scorso, avrei partecipato di sicuro!

Mi è piaciuto: l'opera letteraria discussa, le discussioni emerse con le colleghe e la profondità degli interventi, i collegamenti tra discipline, l'apprendimento attivo. Non mi è piaciuto: il rifiuto e i pregiudizi degli studenti a partecipare al forum o semplicemente al graffiti wall e al caffè virtuale.

Mi sono piaciute: - la possibilità di riflettere sugli argomenti proposti nei vari post prendendomi il tempo necessario, senza sentirmi costretta a dover rispondere in un determinato periodo di tempo ai vari post. - l'interazione con gli altri studenti, anche se potrebbe essere migliorata - la profondità di ogni argomento trattato, in quanto ciascun post ha offerto moltissimi spunti di riflessione. Tra le cose che mi sono piaciute meno ci sono: - la mancanza, in certe occasioni, di una vera e propria interazione tra noi studenti - il tempo dedicato ad ogni post potrebbe essere leggermente dilatato e così, avendo più tempo a disposizione, potremmo inserire più di una risposta ciascuno.

Mi è piaciuta l'iniziativa, il riuscire a creare un rapporto con noi studenti al fine di farci avvicinare alla letteratura e mi è piaciuto approfondire Joyce, adesso ho voglia di leggere anche altre sue opere. Avrei preferito però avere più tempo tra un post e l'altro, anche se il tempo a disposizione è davvero molto poco.

Positivo: 1) Interazione proficua tra noi colleghi 2) Interventi chiarificatori e di approfondimento da parte della Dott.ssa Manzolino 3) Scelta di argomenti interessanti Negativo: 1) Tempo insufficiente rispetto alla complessità e ampiezza degli argomenti.

Cose positive: documenti aggiunti alla critica letteraria, domande poste da altri studenti e lo stimolo a leggere altre opere letterarie incentrate sulla donna. Tra le cose negative: molto tempo per rispondere alle domande, difficoltà a rispondere alle stesse, lunghezza dei commenti degli altri studenti.

Mi è piaciuto: 1) conoscere apertamente il pensiero di altri studenti in merito alle tematiche affrontate e discusse nel forum; 2) scrivere e di conseguenza parlare liberamente senza interruzioni, che si verificano parlando oralmente; 3) ogni tematica discussa nel forum, oltre al fatto di far sapere ai docenti ed ai miei colleghi universitari il mio pensiero riguardante i temi affrontati.

Osservazioni finali

A mio parere, il Graffiti Wall potrebbe essere sostituito da un gruppo su Facebook, a cui potremmo partecipare più attivamente.

E' stata un'esperienza utile e divertente.

Considero questa esperienza del forum molto positiva, in quanto mi ha dato la possibilità di riflettere con calma su ogni tema affrontato e discusso. Ritengo che il forum sia stata decisamente una buona iniziativa in quanto permette a tutti gli studenti non solo di rapportarsi, a loro volta, con altri studenti, ma di spendere in maniera costruttiva il tempo trascorso davanti al pc. Soprattutto l'utilizzo del forum ha permesso a me e ad altri studenti come me di scrivere le proprie considerazioni, e di discutere su quei temi affrontati anche in aula, con un pò più di meditazione e di approfondimento rispetto allo studio svolto a casa, facilitando la comprensione delle opere, in questo caso l'opera della scrittrice Charlotte Brontë, *Jane Eyre*, e di recepire per il meglio ogni dato, ogni informazione.

Credo che questo forum mi abbia dato la capacità di acquisire una maggiore preparazione alla critica letteraria.

Sono convinta che quest'esperienza sia stata estremamente positiva. Non solo sono stati discussi argomenti presenti nel programma d'esame, ma si sono fatti approfondimenti molto interessanti, che di solito non emergono dalle semplici lezioni frontali, insieme a collegamenti tra varie discipline, in particolare quelle artistiche. La possibilità di confrontarsi anche con altri studenti e di essere corretti e guidati nelle discussioni mi ha permesso di acquisire più consapevolezza di quello che studiavo e di comprendere meglio cose poco chiare, soprattutto vaghi ricordi dello studio del liceo. Inoltre, anche dal punto di vista umano ho acquistato

molto, infatti abbiamo tutti avuto il coraggio di parlare di concetti tanto profondi e di discutere di un'opera letteraria non solo dal punto di vista teorico, ma anche dal punto di vista dei sentimenti, della psicologia umana, della vita. Considero quest'esperienza un privilegio perché mi ha aperto molto la mente. Anche se è vero che quest'anno ci è stato richiesto (più dell'anno scorso) uno studio attivo e in itinere da parte di più insegnanti (lavori di gruppo, test più frequenti, libri da leggere) e molti hanno preferito non aggiungere un altro impegno, credo che coloro che non hanno partecipato abbiano ancora dei pregiudizi verso la discussione attiva come metodo di apprendimento. Questo mi sconvolge perché, in molti paesi europei, le lezioni universitarie sono più attive delle nostre e la partecipazione attiva degli studenti è molto più produttiva di una semplice lezione frontale. Mi farebbe piacere se in futuro questo metodo fosse ampliato a più argomenti e soprattutto a più corsi, letterari soprattutto.

Questo forum a mio avviso è stato molto utile poiché mi ha permesso di ampliare le mie conoscenze letterarie e mi ha aiutato a sviluppare un senso critico maggiore. Il segreto di questo corso di letteratura inglese è stato proprio l'abbinare il forum alle lezioni della nostra professoressa.

Credo che la creazione di questo sito e in particolare di questo forum letterario sia stata un'idea brillante, utilissima per noi studenti appassionati non solo della letteratura, ma della lettura in generale. Ci ha dato la possibilità di esprimerci al meglio, di analizzare un'opera letteraria come dei veri professionisti del settore, ha stimolato la nostra curiosità e ci ha aperto un mondo letterario di cui magari ignoravamo l'esistenza. Analizzare un'opera letteraria è un qualcosa di straordinario e farlo noi, partendo da zero e pian piano, con l'aiuto della dottoressa Manzolillo che ci ha dato gli input, ricostruire il tutto è stata davvero un'esperienza bellissima che spero possa ripetersi. Ho inoltre apprezzato l'anonimato o comunque il fatto che qui non ci fossero nomi, cognomi o volti conosciuti, ma semplicemente appassionati di letteratura che condividono le loro opinioni, senza sentirsi giudicati o in soggezione. Ringrazio ancora una volta la professoressa e la dottoressa per l'opportunità offertaci.

Questionario

Perché siete qui? Per quale motivo e per quale scopo seguite un corso di letteratura (questo o altro)? Abbiamo preparato una serie di possibili risposte. Siate sinceri; la scheda è anonima; non è un test; non sarete valutati.

Tratto da C. Acutis, "Insegnare la letteratura", Parma, Pratiche, 1979, pp.129-130

Seguo un corso di letteratura:

- perché la letteratura mi piace
- perché la conoscenza della letteratura è importante nella mia formazione
- perché la conoscenza della letteratura è importante come mezzo di conoscenza delle altre realtà (culturali, storiche, ecc.)
- perché la conoscenza della letteratura, inquanto espressione più alta di una cultura, è fondamentale nello studio di una lingua straniera
- perché a me interessa in particolare una letteratura (inglese, francese, spagnola, italiana, contemporanea, ecc.)
- perché mi prospetto una carriera di insegnamento in quanto è uno sbocco professionale che offre più possibilità di lavoro che non altri
- perché mi prospetto una carriera di insegnamento in quanto è uno sbocco professionale meno impegnativo di altri
- perché mi prospetto una carriera di insegnamento in quanto insegnare mi piace
- perché mi prospetto una carriera di insegnamento in quanto insegnare può costituire un terreno di azione sociale e politica
- perché mi prospetto sbocchi professionali diversi dall'insegnamento, in cui la conoscenza della letteratura (o di una letteratura) serve
- perché a me interessa conoscere la lingua e, negli ordinamenti universitari, la letteratura è abbinata alla lingua
- perché sono vincolato dal piano di studi
- perché in un esame di letteratura è sufficiente fare quattro chiacchiere per ottenere un voto alto
- perché le scuole secondarie ci hanno abituato a considerare importanti in particolare certe materie, tra le quali la letteratura a spese di altre
- Altro:

Invia

Riepilogo

Seguo un corso di letteratura:



| | | |
|--|----|-----|
| perché la letteratura mi piace | 48 | 50% |
| perché la conoscenza della letteratura è importante nella mia formazione | 42 | 44% |
| perché la conoscenza della letteratura è importante come mezzo di conoscenza delle altre realtà (culturali, storiche, ecc.) | 49 | 51% |
| perché la conoscenza della letteratura, in quanto espressione più alta di una cultura, è fondamentale nello studio di una lingua straniera | 47 | 49% |
| perché a me interessa in particolare una letteratura (inglese, francese, spagnola, italiana, contemporanea, ecc.) | 12 | 13% |
| perché mi prospetto una carriera di insegnamento in quanto è uno sbocco professionale che offre più possibilità di lavoro che non altri | 6 | 6% |

| | | |
|---|----|-----|
| perché mi prospetto una carriera di insegnamento in quanto è uno sbocco professionale meno impegnativo di altri | 0 | 0% |
| perché mi prospetto una carriera di insegnamento in quanto insegnare mi piace | 15 | 16% |
| perché mi prospetto una carriera di insegnamento in quanto insegnare può costituire un terreno di azione sociale e politica | 4 | 4% |
| perché mi prospetto sbocchi professionali diversi dall'insegnamento, in cui la conoscenza della letteratura (o di una letteratura) serve | 15 | 16% |
| perché a me interessa conoscere la lingua e, negli ordinamenti universitari, la letteratura è abbinata alla lingua | 21 | 22% |
| perché sono vincolato dal piano di studi | 7 | 7% |
| perché in un esame di letteratura è sufficiente fare quattro chiacchiere per ottenere un voto alto | 1 | 1% |
| perché le scuole secondarie ci hanno abituato a considerare importanti in particolare certe materie, tra le quali la letteratura a spese di altre | 3 | 3% |
| Altro | 2 | 2% |

ALLEGATO 8

REGOLAMENTO E NETIQUETTE

Il forum avrà la durata di circa due mesi e si svolgerà parallelamente al corso in aula. I singoli membri del gruppo possono entrare, uscire e rientrare a piacimento, a seconda della propria disponibilità e del proprio tempo libero. Ogni settimana verrà aperto un post al quale gli iscritti saranno chiamati a rispondere. È necessario inserire almeno 1-2 interventi a settimana di minimo 5-10 e massimo 15-20 righe. Si disincentiva pertanto dal pubblicare interventi troppo brevi di semplice accordo o disaccordo. Ogni opinione deve essere articolata e, possibilmente, motivata con evidenza testuale. Allo stesso modo, si consiglia di esprimere le proprie idee in modo chiaro e conciso ed evitare interventi eccessivamente lunghi e ridondanti.

All'apertura di un nuovo post, i precedenti resteranno aperti. Sarà pertanto sempre possibile aggiungere altri commenti alle discussioni iniziate, ma ogni iscritto si impegna ad alimentare proficuamente le nuove discussioni, a consultare i materiali proposti e a rispettare le consegne.

La partecipazione al forum inciderà per il 20% nel voto finale. In particolare, verranno presi in considerazione indicatori relativi all'assiduità, la frequenza, la lunghezza e la pertinenza degli interventi. Ogni caso sarà però valutato singolarmente, soprattutto in base alla capacità di alimentare proficuamente la discussione ed arricchire il dibattito con nuovi spunti di riflessione. In sede di esame si cercherà inoltre di verificare in che modo le competenze acquisite attraverso il forum vengono applicate anche agli altri testi in programma.

Dal momento che il forum è concepito come strumento didattico di supporto al corso di Letteratura Inglese ad integrazione della lezione frontale, chi aderisce a tale iniziativa deve essere consapevole che viene richiesto lo stesso grado di impegno e di rispetto per tutti i partecipanti di una qualsiasi altra modalità seminariale in presenza. Si raccomanda dunque la buona educazione e l'osservazione delle regole della Netiquette (principi di buon comportamento o "galateo" fra gli utenti dei servizi telematici in rete) come espresse sul sito web della Naming Authority Italiana (<http://www.nic.it/tutto-sul.it/netiquette>) che si consiglia di consultare prima di iniziare ad inserire gli interventi.

In particolare, si richiama l'attenzione dei partecipanti sui seguenti principi:

- 1) Ciascun iscritto pubblica i suoi contenuti sotto la propria ed esclusiva responsabilità e concorda di non inviare messaggi provocatori, osceni, volgari, diffamatori, minatori o con altro contenuto che possa violare qualunque legge applicabile. Si invita dunque ad evitare di inserire argomenti non idonei allo spirito del forum o comunque in grado di offendere la sensibilità altrui. I moderatori provvederanno a rimuovere tutto il materiale contestabile il più velocemente possibile. Pertanto, ogni messaggio che violi tali disposizioni verrà soppresso senza preavviso né giustificazione e potrà determinare per l'autore la cancellazione dell'iscrizione. Chiunque ritenga di essere stato vittima di un insulto o di un comportamento scorretto da parte di un altro utente deve informare prontamente i moderatori dell'accaduto.
- 2) È consigliabile non pubblicare informazioni che violino le leggi sul copyright e sul diritto d'autore. Quando si fa riferimento ai contenuti di altri siti internet o a materiale cartaceo di ogni tipo (libri, riviste, saggi) è sempre bene citarne esplicitamente la fonte.
- 3) Non pubblicare sul forum il contenuto di messaggi di posta elettronica senza l'esplicito permesso dell'autore.
- 4) Dal momento che in rete scrivere in maiuscolo equivale ad URLARE, si invitano i partecipanti ad utilizzare il più possibile i caratteri minuscoli e a non alzare mai la voce.

L'iscrizione al forum è subordinata all'accettazione del presente regolamento.

ALLEGATO 9

Discussion Plans Forum Lingua e Letteratura Inglese I

| | Activity-Discussion on | Aim | Materials | Further Reading |
|-----------|---|--|--|---|
| Reading 1 | <i>First impressions.</i> Gli studenti leggono i capitoli I-X e danno una prima risposta personale al testo. Dicono cosa è piaciuto maggiormente e quali sono i principali temi che emergono. Ricollegano la storia alle proprie vicende personali evidenziando temi e personaggi che ricordano eventi per loro significativi. | Stimolare una risposta personale ed emotiva al testo per attivare l'interesse e la motivazione | Capitoli I-X Scaricare gratuitamente e-book in inglese http://www.gutenberg.org/ebooks/1260 e/o e-book in italiano http://www.liberliber.it/mediateca/libri/b/bronte/jane_eyre/pdf/bronte_jane_eyre.pdf | |
| Reading 2 | <i>Focus on chapter X.</i> Jane lascia Lowood, come si evolverà la storia? Raccogliere e sviluppare "indizi" nel testo che possano aiutare ad immaginare un seguito alla storia. In alternativa: raccontare la storia di un personaggio minore (Bessie), riscrivere un passaggio da un punto di vista | Scrivere per leggere. Familiarizzare con il testo, immedesimarsi nel ruolo dell'autore per rafforzare l'interesse e la motivazione. Attraverso i tentativi di scrittura creativa si apprezza meglio l'abilità dell'autore. | Capitolo X Riferimenti all' <i>incremental literature</i> | J. Rhys <i>Wide Sargasso Sea</i> (1966) R. Kydd <i>The Quiet Stranger</i> (1991) E. Tennants <i>Adèle</i> (2002) È possibile leggere gratuitamente una parte del romanzo all'indirizzo http://www.harpercollins.com/browseinside/index.aspx?isbn13=9780060004552 Bianca Pitzorno <i>La bambinaia francese</i> |

| | | | | |
|------------------|---|---|--------------|---|
| | diverso o secondo una prospettiva diversa (stanza rossa/gialla), o riempire un vuoto della narrazione (scrivere la lettera di Mr. Loyd che discolpa Jane) | | | (2004) Trama su www.wikipedia.org/wiki/La_bambinaia_francese |
| Interpretation 1 | <i>Focus on the narrative voice.</i> Chi parla/racconta? Evidenziare i passaggi in cui è presente questo <i>double I</i> . In quale persona è raccontata la storia? A che genere appartiene l'opera? Da quale prospettiva sono raccontati gli eventi? Vantaggi e svantaggi di questo tipo di narrazione. Il narratore è affidabile? Quale effetto hanno i richiami al lettore? Come è organizzato dal narratore il tempo del racconto? Quali avvenimenti sono narrati in dettaglio e quali compressi? Perché? | Approfondire le tecniche narrative del romanzo ed acquistare consapevolezza dei loro effetti. | Capitoli I-X | L. Sternlieb "Hazarding Confidences" in <i>19th Century Literature</i> , vol. 53, n.4, 1999, pp. 452-479. E' possibile leggerlo gratuitamente online (attenzione non scaricare) www.jstor.org/stable/2903027 |
| Interpretation | <i>Focus on Symbolism.</i> In quale | Analizzare la simbologia di | Capitolo I-X | D. Lodge "Fire and Eyre: Charlotte |

| | | | | |
|---------------------|---|--|--|---|
| 2 | <p>momento dell'anno ci troviamo quando si apre il racconto? A cosa è associato l'inverno e a cosa la primavera? Ricercare nel testo riferimenti ai quattro elementi naturali (<i>earth, air, fire, water</i>) nelle loro diverse forme e dire a cosa rimandano. Approfondire l'opposizione <i>fire/ice</i>. Valenza simbolica dei nomi personali e dei luoghi.</p> | <p>nomi, luoghi ed elementi naturali. Cogliere la valenza connotativa del linguaggio.</p> | | <p>Brontë's War of Earthly Elements", in <i>The Language of Fiction</i>, London, Routledge, 1966, pp. 114-143.</p> <p>E' possibile scaricarlo gratuitamente da www.123helpme.com/view.asp?id=4245</p> |
| Interpretation 3 | <p><i>Focus on language.</i> Episodio della stanza rossa. Partendo dalle riflessioni di E. Showalter su cosa sia il <i>close reading</i> e l'analisi stilistica, evidenziare campi semantici, uso della punteggiatura, <i>sentence structure</i> (negazione, antitesi), linguaggio figurativo. In che modo il passaggio si ricollega al genere Gotico? Che valenza ha</p> | <p>Analizzare lo stile gli effetti linguistici. Riconoscere gli elementi gotici del brano.</p> | <p>Capitolo II</p> <p>Per approfondimenti sul genere gotico: http://classicalgothicforumcommunity.net/?t=23823847 http://scrittevolmente.com/2012/11/01/approfondimento-storico-letterario-il-romanzo-gotico/</p> <p>E. Showalter sull'analisi stilistica in <i>Teaching Literature</i> (London, Blackwell, 2003, pp. 98-99) e domande guidate per facilitarla.</p> | |

| | | | | |
|---------------------|--|--|--|--|
| | nella storia questo avvenimento? Come cambia Jane? | | Sul <i>close reading</i> : http://writingcenter.fas.harvard.edu/pages/how-do-close-reading http://web.cn.edu/kwhceler/reading_lit.html | |
| | | | | |
| Interpretation 4 | <i>Crime and punishments.</i> In questa sezione viene approfondito il tema degli abusi sui fanciulli in famiglia e nelle <i>charity houses</i> . Quando e come Jane viene punita da Mrs Reeds? L'uso delle punizioni (anche corporali) a Lowood che effetto ha su Jane? In che modo viene sottolineata dall'autrice l'ipocrisia della società vittoriana in figure quali Mrs Reeds a Mr Brocklerhurst? Opposizione essere/ apparire. | Riconoscere nel testo la presenza di temi sociali e il modo in cui vengono presentati. | Collegamento ipertessuale ad un articolo sui metodi educativi nell'ottocento e la relativa letteratura medica. www.facqs.org/childhood/bo-Ch/childrenraisingLiterature | N. Armstrong "La morale borghese e il paradosso dell'individualismo", in <i>Il romanzo I. La cultura del romanzo</i> , F. Moretti (a cura di), Torino, Einaudi, 2001, pp. 271-306. |
| Criticism | <i>Feminist Criticism.</i> Gli studenti leggono il <i>link</i> sul FC e discutono su quali temi dell'opera possono aver interesse | Introdurre alla critica femminista problematizzando alcuni suoi aspetti e contestualizzandoli nel testo. | Sul FC: http://www.letteratour.it/teorie/A05_teorie_femministe.asp http://bcs.bedfordstmarys.com/virtualit/poetry/critical_define/crit_femin.html Testo e slides della lezione su <i>The Angel in</i> | Gilbert and Gubar, "Plain Jane Progress", in <i>Jane Eyre. Complete, Authoritative Text with Biographical and Historical Context, Critical History and</i> |

| | | | | |
|--------------------------------|---|---|---|---|
| | <p>maggiormente questo tipo di critica. Quali aspetti rendono Jane un'eroina anti-convenzionale? Che tipo di educazione ha ricevuto? Qual è il suo aspetto esteriore? Come descrive il suo carattere? Come reagisce all'autorità (Mrs. Reeds e Mr. Brocklerhurst)? In che modo la protagonista, Miss Temple ad Helen Burns si conformano o meno all'ideale vittoriano dell'angelo del focolare?</p> | | <p><i>the House</i> di C. Patmore</p> | <p><i>Essays from five Contemporary Perspectives</i>, B. Newman (a cura di), New York, Bedford Books of St. Martin's Press, 1996, pp. 475-501.</p> <p>Scaricabile gratuitamente ftp://ftp.awl.co.uk/Longacre/.../Sp/.../TBC02.pdf</p> <p>Oppure orb.essex.ac.uk/lt/.../Plain%20Janes%20Progress.pdf</p> |
| | | | | |
| <p><i>Movie adaptation</i></p> | <p>Gli studenti guardano i primi due episodi della Mini Serie della BBC del 2006 diretta da S. White e discutono su quali parti dei primi dieci capitoli sono state prodotte fedelmente e quali condensate o eliminate. Vengono inoltre sollecitati ad</p> | <p>Stimolare la lettura critica dei testi filmici e acquisire consapevolezza delle principali modalità tecniche dell'adattamento cinematografico o e/o televisivo. Comparare il testo filmico all'originale</p> | <p><i>Jane Eyre</i> episodio 1 www.youtube.com/watch?v=Pop9MobMH38</p> <p><i>Jane Eyre</i> episodio 2 www.youtube.com/watch?v=obACS32c1QQ</p> | |

| | | | | |
|--|--|-------------|--|--|
| | osservare la ricostruzione del <i>setting</i> , il modo in cui i personaggi sono interpretati dagli attori e si interrogano sul perché la regista abbia inserito la prima scena di Jane sola nel deserto e che valenza ha. | letterario. | | |
|--|--|-------------|--|--|

Discussion Plans Forum Lingua e Letteratura Inglese II

| | Activity-Discussion on | Aim | Materials | Further Reading |
|-----------|---|---|--|-----------------|
| Reading 1 | <i>First impressions</i> . Gli studenti leggono il racconto e danno una prima risposta personale al testo. Dicono cosa è piaciuto maggiormente e quali sono i principali temi che emergono. Ricollegano la storia alle proprie vicende personali evidenziando temi e personaggi che ricordano eventi per loro | Stimolare una risposta personale ed emotiva al testo per attivare l'interesse e la motivazione. | <p>“The Dead” by J. Joyce</p> <p>Si consiglia la seguente edizione: J. Joyce, <i>I morti</i>, testo inglese a fronte, a cura di Claudia Corti, Roma, Letteratura Universale Marsilio, 2012.</p> <p>In alternativa, scaricare la versione originale della <i>short story</i> da www.onlineliterature.com/james_joyce/958/ e la traduzione italiana da www.edisu.piemonte.it/c</p> | |

| | | | | |
|-----------------------|--|---|--|---|
| | significativi. | | ontent/.../GentediDubli no-JamesJoyce.pdf | |
| Reading 2 | <i>Focus on the blanks of narration.</i> Qual è la vera storia di Lily o di Micheal Fury? In alternativa, gli studenti devono riscrivere la storia dal punto di vista di Gretta o di un altro personaggio, oppure ancora rielaborare un passo in uno stile diverso, dopo aver discusso gli elementi fondamentali del racconto. | Scrivere per leggere. Familiarizzare con il testo, immedesimarsi nel ruolo dell'autore per rafforzare l'interesse e la motivazione. Attraverso i tentativi di scrittura si apprezza meglio l'abilità dell'autore. | | |
| Interpre- tation 1 | <i>Focus on style.</i> Nel racconto Joyce alterna le classiche descrizioni realistiche a passaggi in cui rappresenta le associazioni libere ed il flusso di coscienza dei personaggi, in particolare modo di Gabriel, ma non solo. Ne risulta uno stile | Approfondire le tecniche narrative del romanzo ed acquisire consapevolezza dei loro effetti. Riconoscere gli elementi descrittivi e quelli legati alla nuova concezione di scrittura basata sulle associazioni mentali ed il flusso di coscienza. | Il metodo psicoanalitico delle "libere associazioni", scaricare documento da www.parodos.it/psicologia/metodopsicoanalitico.html M. Proust, "La petite madeleine" www.marcelproust.it/prost/madeleine.html | E. Dujardin, <i>Il monologo interiore</i> , Parma, Pratiche, 1991. Sezione in cui Dujardin definisce il monologo interiore in versione originale: http://www.learningliterature.it/wp-content/uploads/2014/03/dujardin.pdf e nella mia traduzione in |

| | | | | |
|------------------|--|--|---|---|
| | <p>composito, dialogico, fatto di elementi diversi. Rilevare nel racconto i brani descrittivi e quelli più sperimentali evidenziando che funzione hanno nella narrazione.</p> | | | <p>italiano: http://www.learningliterature.it/?attachment_id=494</p> <p>Versione digitale del romanzo <i>Les Lauriers sont coupés</i>: http://www.asterios.it/sites/default/files/I%20lauri%20senza%20fronde%20pagine%203-60.pdf</p> <p><i>Link</i> sui diversi modi usati dagli scrittori per rappresentare la psicologia del personaggio: http://cis01.ucv.ro/litere/activ_st/articole_anale_lingvistica_2009/baci-pop_alina.pdf.</p> |
| Interpretation 2 | <p><i>Focus on Symbolism</i>. Quali sono i simboli ricorrenti nel racconto? A quali campi semantici rinviano? Uno dei simboli più pregnanti è quello della neve. In quali parti del racconto è evocata? A cosa è associata? Cosa simboleggia nella parte finale?</p> | <p>Analizzare gli elementi simbolici del racconto. Cogliere la valenza connotativa del linguaggio.</p> | <p>Panoramica sulle diverse interpretazioni della neve date da diversi critici.</p> | <p>J. P. Riquelme, “For Whom the Snow Taps: Style and Repetition in <i>The Dead</i>”, in <i>James Joyce The Dead. Complete, Authoritative Text with Biographical and Historical Context, Critical History and Essays from five Contemporary Perspectives</i>, D. Schwarz (a cura di), New York, Bedford Books of St. Martin’s Press, 1994, pp.</p> |

| | | | | |
|------------------|---|---|--|--|
| | | | | 219-233. |
| Interpretation 3 | <p><i>Focus on Gretta.</i> Nel brano analizzato, i sentimenti di Gretta sono ridestati da una canzone appena accennata da uno degli ospiti. Leggere il testo della ballata ed ascoltare la musica nello spezzone dal film di J. Huston. Mentre ascolta la musica sulla scalinata è paragonata dal marito ad un dipinto. Comparare la descrizione all'arte impressionista.</p> | <p>Identificare la funzione della centralità attribuita alla musica e alle arti visive nel racconto e darne un'interpretazione personale.</p> | <p>Testo della ballata: www.ontanomagico.altervista.org/lass_aughrim.htm</p> <p>Spezzone del film <i>The Dead</i> di J. Huston: www.youtube.com/watch?v=11CP5LzZiHE</p> <p>Dipinti di Monet:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Signora con ombrello</i> • <i>Signora sulla spiaggia</i> | <p>Estratto da Julie Henigan, "The Old Irish Tonality: Folksongs as Emotional Catalyst in <i>The Dead</i>", in <i>New Hibernia Review</i>, vol. 11, n. 4, 2007, pp. 136–48.</p> <p>È possibile richiederlo al prestito interbibliotecario - servizio presente presso la biblioteca centrale di ateneo</p> <p>È possibile leggerne un estratto gratuitamente in rete: http://muse.jhu.edu/login?auth=0&type=summary&url=/journals/new_hibernia_review/v011/11.4henigan.html</p> |
| Interpretation 4 | <p><i>Focus on Gabriel.</i> Come viene presentato nella prima parte del racconto e cosa vede allo specchio nel</p> | <p>Approfondire la caratterizzazione del personaggio principale e coglierne le sfumature psicologiche.</p> | <p>"The Lovesong of J. Alfred Prufrock" di T. S. Eliot versione inglese con testo a fronte e video di Carmelo Bene</p> | <p>D. R. Schwartz, "Gabriel Conroy's Psyche: Character as Concept in Joyce's <i>The</i></p> |

| | | | | |
|-----------------|--|---|--|--|
| | <p>finale? In che modo può essere definito un eroe “prufrockiano”? Discutere sul suo senso di superiorità culturale evidenziando i passaggi in cui emerge più chiaramente. La cultura rende davvero superiori? A cosa è legata la sua paralisi morale? Quali sono gli aspetti del suo carattere e le scelte fatte nella sua vita che lo hanno ancorato ad una sterile morale borghese?</p> | | <p>www.nuoviargomenti.net/poesie/il-canto-damore-di-j-alfred-prufrock</p> <p>T. S. Eliot legge “The Lovesong of J. Alfred Prufrock” www.youtube.com/watch?v=JA03QTU4PzY</p> <p>(Carmelo Bene legge “The Lovesong of J. Alfred Prufrock”) www.youtube.com/watch?v=qvg0c6ilgs)</p> | <p><i>Dead</i>”, in <i>James Joyce The Dead. Complete, Authoritative Text with Biographical and Historical Context, Critical History and Essays from five Contemporary Perspectives</i>, D. Schwarz (a cura di), New York, Bedford Books of St. Martin’s Press, 1994, pp. 102-124.</p> <p>Monica Manzolillo, <i>La metafora dei coni rotanti</i>, on-line www.learningliterature.it/wp-content/uploads/2014/La-metafora-dei-coni-rotanti.doc</p> |
| Criticis m 1 | <p><i>Focus on Reader-response criticism.</i> Gli studenti leggono il <i>link</i> sul RRC e discutono su come i diffusi richiami intertestuali funzionino in base alla soggettività del lettore. Qual è il</p> | <p>Introdurre al RRC criticism problematizzando alcuni suoi aspetti e contestualizzando li nel testo.</p> | <p>Sul RRC http://bcs.bedfordstmartins.com/virtuality/poetry/critical_define/crit_reader.html</p> <p>Estratti da: S. T. Coleridge, <i>The Rime of the Ancient Mariner</i>, con testo a fronte http://www.lafrusta.net/fili_coleridge_ballata_vecchio_marinaio</p> | <p>P. J. Rabinowitz, “A Symbol of Something: Interpretive Vertigo in <i>The Dead</i>”, in <i>James Joyce The Dead. Complete, Authoritative Text with Biographical and Historical Context, Critical History and Essays</i></p> |

| | | | | |
|-------------------------|---|---|--|---|
| | <p>ruolo della descrizione del dipinto raffigurante la scena del balcone in <i>Romeo e Giulietta</i>? Quali associazioni evoca nel lettore? Quali sono i collegamenti espliciti o impliciti ad altre opere letterarie che riuscite a rintracciare, oltre a quelli suggeriti?</p> | | <p>.html</p> | <p><i>from five Contemporary Perspectives</i>, D. Schwarz (a cura di), New York, Bedford Books of St. Martin's Press, 1994, pp. 137-149.</p> |
| <p>Criticis m 2</p> | <p><i>Focus on New Historicism</i>. Il battibecco tra Gabriel e Miss Ivors riflette la situazione politica dell'Irlanda del tempo. Rintracciare nel testo tutti gli elementi che si riferiscono al nazionalismo e al clima oppressivo istaurato dalla religione cattolica. A cosa sono legati nel testo i diffusi richiami al passato/presente e futuro</p> | <p>Introdurre al NH problematizzando alcuni suoi aspetti e contestualizzandoli nel testo.</p> | <p>Sul NH bcs.bedfordstmartins.com/.../critreader.html</p> <p>Approfondimento sulla questione irlandese: http://www.regnounito.net/la_questione_irlandese.html</p> <p>Testo originale e traduzione in italiano di Roberto Sanesi di <i>Easter 1916</i> di W. B. Yeats: http://www.antiwarsongs.org/canzone.php?id=46884&lang=it</p> <p>Testo originale, la traduzione in italiano e video di Sunday Bloody Sunday degli U2:</p> | <p>M. Levenson, "Living History in The Dead", in <i>James Joyce The Dead. Complete, Authoritative Text with Biographical and Historical Context, Critical History and Essays from five Contemporary Perspectives</i>, D. Schwarz (a cura di), New York, Bedford Books of St. Martin's Press, 1994, pp. 163-177.</p> |

| | | | | |
|--|---|--|---|--|
| | dell'Irlanda? La disputa verbale tra i due personaggi lascia aperta la questione: l'arte è o non è al di sopra della politica? Cosa ne pensate? | | http://www.testitradotti.it/canzoni/u2/sunday-bloody-sunday Trailer del film di Neil Jordan Michael Collins (1996): https://www.youtube.com/watch?v=gb0BCqgMPmo | |
|--|---|--|---|--|

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.