



La rivista è peer-reviewed e ha periodicità annuale.  
Utilizzando diversi approcci metodologici, propone una prospettiva di analisi e lettura  
interdisciplinare aprendo uno spazio di dialogo e di confronto tra le culture e le lingue.  
Ogni numero prevede: una sezione a carattere monografico, una rubrica di recensioni e letture  
ed eventualmente una parte riservata alla traduzione e agli studi sulla traduzione.

Gli articoli possono essere redatti in italiano, francese, inglese, spagnolo, tedesco.

Articoli per pubblicazione e ogni corrispondenza di natura redazionale vanno indirizzati al  
Direttore presso il Dipartimento di Studi Umanistici  
Università di Salerno – Via Giovanni Paolo II, 132 – 84084 Fisciano (Salerno).

Il testo è disponibile sul sito Internet di Carocci editore  
e sul sito del Dipartimento di Studi Umanistici  
dell'Università degli Studi di Salerno

I lettori che desiderano  
informazioni sui volumi  
pubblicati dalla casa editrice  
possono rivolgersi direttamente a:

Carocci editore

Corso Vittorio Emanuele II, 229  
00186 Roma  
telefono 06 / 42 81 84 17  
fax 06 / 42 74 79 31

Siamo su:  
[www.carocci.it](http://www.carocci.it)  
[www.facebook.com/carocceditore](https://www.facebook.com/carocceditore)  
[www.twitter.com/carocceditore](https://www.twitter.com/carocceditore)

# Testi e linguaggi

Rivista di studi letterari, linguistici e filologici  
dell'Università di Salerno

13/2019



Carocci editore

**Direttore:** Rosa Maria Grillo

**Comitato scientifico:** Rosa Maria Grillo (direttore), Michele Bottalico, Antonella d'Amelia, Sarah Dessì Schmid, Boris Lyon Caen, Claudia Öhlschläger, Lucila Pagliai, Lucia Perrone Capano, Antonella Piazza, Manfred Pfister, John Paul Russo, Inmaculada Solís García, Michajlovič Solonovič, Miriam Voghera

**Comitato di redazione:** Daniele Crivellari, Flora de Giovanni, Nicoletta Gagliardi, Claudio Iacobini, Sergio Lubello, Stefan Nienhaus, Rosario Pellegrino

**Segretario di redazione:** Rosario Pellegrino

Questa pubblicazione è stata realizzata con fondi di ricerca del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Salerno

1ª edizione, luglio 2019  
© copyright 2019 by  
Università degli Studi di Salerno  
Dipartimento di Studi Umanistici  
Via Giovanni Paolo II, 132  
84084 Fisciano (Salerno)  
Tel. 089 969223 - 089 969183  
Fax 089 969636

Realizzazione editoriale: Studio Agostini, Roma

Finito di stampare nel luglio 2019  
da Grafiche VD srl, Citta di Castello (PG)

ISBN 978-88-430-9858-3  
ISSN 1974-2886

Riproduzione vietata ai sensi di legge  
(art. 171 della legge 22 aprile 1941, n. 633)

Senza regolare autorizzazione,  
è vietato riprodurre questo volume  
anche parzialmente e con qualsiasi mezzo,  
compresa la fotocopia, anche per uso interno  
o didattico.

# Indice

STUDI MONOGRAFICI  
LINGUA, CULTURA, LETTERATURA:  
PERCORSI DI INSEGNAMENTO E DI APPRENDIMENTO  
A cura di *Flora de Giovanni, Rosario Pellegrino e Fabiana Rosi*

**L'insegnamento e l'apprendimento della lingua, della cultura e della letteratura: riflessioni e prospettive** 11  
di *Flora de Giovanni, Rosario Pellegrino e Fabiana Rosi*

GLOTTODIDATTICA DEL FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (FLE):  
SISTEMI A CONFRONTO

**Le site LIMAG: une richesse perdue. Analyse du matériel didactique pour l'enseignement de la diversité linguistico-culturelle de la francophonie maghrébine** 21  
par *Michele Bevilacqua*

**Les expressions figées, un possible atout pour créer des points de repère: la "géolocalisation linguistique"** 34  
par *Mariadomenica Lo Nostro*

**Des mots en situation à l'accès au sens: le FLE qui bouge** 49  
par *Rosario Pellegrino*

**FLE e didattica dell'errore** 60  
di *Valeria Anna Vaccaro*

**Pour une didactisation collaborative des emballages de produits alimentaires** 71  
par *Alessandra Della Penna*

**Élaboration d'un module de français de spécialité à l'aide des TICE: le français de la croisière au sein des instituts de tourisme** 80  
par *Micol Forte*

INDICE

DALL'APPRENDIMENTO ALL'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA

<b>Note sull'apprendimento delle parole polisemiche</b> di <i>Grazia Basile</i>	93
<b>The acquisition of lexical and functional categories in English and German learners of Italian as a Foreign Language</b> by <i>Rita Calabrese</i> and <i>Silvia Palermo</i>	104
<b>Phraseologische <i>Falsche Freunde</i> im Sprachenpaar Deutsch-Italienisch: eine Fallstudie anhand der Somatismen</b> von <i>Fabio Mollica</i> und <i>Beatrice Wilke</i>	119
<b>I falsi amici negli <i>idioms</i> gestuali italiani e inglesi</b> di <i>Federica Casadei</i>	139
<b>La variazione diamesica in italiano L1 e L2: la costruzione della referenza</b> di <i>Fabiana Rosi</i>	149
<b>La valutazione dell'adeguatezza funzionale di produzioni orali e scritte in italiano L2 in tipologie di task differenti</b> di <i>Ineke Vedder</i>	165
<b>L'italiano scritto accademico all'università tra L1 e L2: riflessioni e proposte per un curriculum</b> di <i>Sergio Lubello</i>	178
<b>Modelli linguistici <i>usage-based</i> e la Grammatica delle Costruzioni: riflessioni glottodidattiche in contesti CLIL</b> di <i>Anna De Marco</i>	188
<b>Integrar e interactuar para desarrollar la competencia comunicativa intercultural: una experiencia AICLE</b> de <i>Marina Sassano</i> e <i>Irene Margarita Theiner</i>	201
<b>Le tecnologie nei quadri di riferimento, negli standard e nei portfolio linguistici internazionali</b> di <i>Simone Torsani</i>	218

LINGUA, LETTERATURA E CULTURA: PROSPETTIVE DIDATTICHE

<b>Evoluzione emotiva. Una riflessione sul canone letterario fra Settecento e Ottocento</b> di <i>Federica La Manna</i>	231
--	-----

INDICE

<b>Multimedialità e didattica della letteratura: <a href="http://www.learningliterature.it">www.learningliterature.it</a></b> di <i>Monica Manzolillo</i>	240
<b>La littérature française à l'épreuve des médias sociaux: formes d'exploitation du réseautage social dans une perspective "facebookienne"</b> par <i>Sergio Piscopo</i>	251
<b>Un progetto di sviluppo di <i>Digital Philology</i>: didattica e ricerca</b> di <i>Sabrina Galano e Maria Senatore Polisetti</i>	260
<b>Discorso politico e satira: apprendimento linguistico con spirito critico</b> di <i>Paola Attolino</i>	278
<b>La lingua del diritto e il testo letterario: un esperimento glottodidattico</b> di <i>Bruna Di Sabato e Bronwen Hughes</i>	288
<b>Letteratura e matematica. Potenzialità didattiche nell'insegnamento della letteratura tedesca</b> di <i>Antonella Catone e Francesco Saverio Tortoriello</i>	305

RECENSIONI E LETTURE

Miriam Voghera, <i>Dal parlato alla grammatica. Costruzione e forma dei testi spontanei</i> (Araceli López Serena) – Cecilia Andorno, Ada Valentini, Roberta Grassi, <i>Verso una nuova lingua. Capire l'acquisizione di L2</i> (Carmela Sammarco) – Paolo E. Balboni, <i>A Theoretical Framework for Language Education and Teaching</i> (Annalisa Pontis) – Emilia Calaresu, Silvia Dal Negro (a cura di), <i>Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teorie</i> (Francesca D'Angelo)	319
<b>Gli autori</b>	337



# Multimedialità e didattica della letteratura:

[www.learningliterature.it](http://www.learningliterature.it)

di *Monica Manzolino*

## **Abstract**

The paper focuses on the teaching of literature at university through online discussion. The theoretical premises for the necessity of integrating discussion-based techniques with the predominant lecture mode can be traced in the importance of modifying students' merely receptive attitude, helping them develop the fundamental skills of reading, interpreting and criticizing literary texts. Compared to live discussions, electronic modalities have the advantage of providing a more relaxed atmosphere where social conventions are less important and this encourages positive interaction among students. The experimental use of a website ([www.learningliterature.it](http://www.learningliterature.it)) as a support to the traditional literary course for the students of the University of Salerno will be illustrated. The exploitation of an Internet forum used to improve the close reading skills of first and second year students will be especially discussed.

## **Introduzione**

Il presente contributo intende illustrare la sperimentazione condotta all'Università di Salerno tramite un sito web ([www.learningliterature.it](http://www.learningliterature.it)), usato come supporto ai corsi di Letteratura inglese I e Letteratura inglese II negli anni accademici 2013-14 e 2014-15. In particolar modo, verranno illustrate una serie di attività collegate all'analisi e alla discussione online del testo letterario realizzate attraverso il forum presente nel sito. Ma prima di fare questo, è opportuno partire da alcune fondamentali considerazioni teoriche.

### **I**

## **Premesse teoriche**

Lo studio universitario della letteratura è legato principalmente ai due approcci che gli studiosi americani René Wellek e Austin Warren definiscono rispettivamente come metodi estrinseci e intrinseci<sup>1</sup>. Per i due studiosi esiste poi una terza soluzione rappresentata dalla teoria della ricezione, secondo la quale la letteratura è essenzialmente l'esperienza del lettore.

Il metodo estrinseco è legato all'idea per cui l'interpretazione dei testi letterari debba essere ricercata in una serie di elementi che sono esterni all'opera d'arte. Questi elementi possono essere di tipo storico, sociale, biografico o culturale e sono generalmente connessi a un'idea di progressione lineare o evoluzione biologica. Il materiale

proposto agli studenti è dunque organizzato nelle tanto discusse storie della letteratura, oppure secondo criteri di tipo tematico o che riguardano il genere letterario. Tuttavia, oggi l'approccio estrinseco è per lo più legato alla diffusione degli studi culturali che, secondo Jonathan Culler, si concentrano su quella che il critico definisce «interpretazione sintomatica», considerando il testo come sintomo di qualcos'altro<sup>2</sup>. Sebbene gli studi culturali siano fondamentali per affinare le capacità critiche degli studenti, promuovere una consapevolezza genuinamente multiculturale e stimolare i raccordi interdisciplinari, Silvia Bigliuzzi ritiene preoccupante questo «scivolamento» degli studi letterari in pratiche di lettura che non si concentrano più sugli effetti del linguaggio e dell'immaginazione<sup>3</sup>. Ciò che generalmente accade è infatti che gli studenti leggono le storie letterarie, le biografie, i saggi critici, le introduzioni alle varie edizioni senza mai entrare in diretto contatto con le opere letterarie<sup>4</sup>.

Nella prima metà del ventesimo secolo, ci fu una violenta reazione ai metodi estrinseci tesa soprattutto a evidenziare che lo studio della letteratura dovesse principalmente incentrarsi sulla lettura dei testi. La diffusione in Francia del metodo dell'*explicitation du texte* di Gustave Lanson, il Formalismo russo e il New Criticism americano di I. A. Richards, fecero sì che l'interesse si concentrasse sullo studio diretto delle opere letterarie. Nell'insegnamento della letteratura, questi approcci si tradussero nel proporre agli studenti la tecnica del *close reading* o lettura ravvicinata, un tipo di studio basato su un'attenta analisi del testo che esclude ogni tipo di informazione personale o esterna. Come però afferma Elaine Showalter, l'approccio interno deve essere considerato come un importante e necessario primo passo per stimolare gli studenti a rispondere in modo personale e critico al testo ma, se non viene completato con l'approccio esterno, la letteratura non entra significativamente in relazione con il mondo e gli studenti non si appassionano a questa disciplina<sup>5</sup>.

Per integrare i due approcci e tener conto del prezioso contributo apportato agli studi letterari dalla teoria della ricezione, Robert Scholes ha proposto che i curricoli non siano organizzati per contenuti ma in base a specifiche abilità che devono essere sviluppate negli studenti<sup>6</sup>. Per questo motivo, egli ritiene che lo studio della letteratura, soprattutto nei primi due anni di corso, debba essere finalizzata allo sviluppo di tre abilità fondamentali che sono strettamente legate l'una all'altra: *reading*, *interpretation* e *criticism*.

*Reading* è l'attività primaria che si ispira alla teoria della ricezione e sulla quale si fondano le altre due. In questa prima fase, gli studenti leggono il testo e danno una risposta immediata basata sulla loro sensibilità o sulle loro esperienze personali. Possono anche essere coinvolti in una serie di esperimenti di scrittura creativa il cui scopo non è formare scrittori professionisti ma consentire di osservare il meccanismo di funzionamento della letteratura dall'interno. La seconda fase è *interpretation* perché gli studenti devono iniziare a chiedersi che tipo di messaggio venga veicolato dall'opera letteraria. In questa fase essi analizzano il testo attraverso le tecniche di *close reading* e i principi della narratologia per poi procedere, in base alle sollecitazioni emerse nel corso dell'analisi, a fare collegamenti culturali di vario tipo. La fase finale è *criticism* che, come afferma Scholes, consiste nel leggere un testo letterario partendo da una determinata prospettiva critica.

Le tre fasi sono interconnesse e producono attività che sono 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*»<sup>7</sup>.

Bisogna però evidenziare che la tradizionale modalità di insegnamento, la lezione *ex-cathedra*, non è idonea a veicolare un'idea di insegnamento basato sulla diretta interazione dello studente con le opere letterarie. Come afferma W. J. McKeachie, la lezione frontale è molto utile per gli studenti universitari perché fornisce loro l'occasione di stare a diretto contatto con "a scholar in action", e quindi di osservare il modo in cui un esperto della disciplina si relaziona a quel campo specifico di studio<sup>8</sup>.

Tuttavia, la ricerca mostra che sebbene la lezione frontale sia molto utile per introdurre nuovi concetti, essa agisce più che altro sulla memoria a breve termine e quindi le informazioni vengono dimenticate molto velocemente<sup>9</sup>. Al fine di facilitare la permanenza dei concetti nella memoria a lungo termine, gli studenti devono essere coinvolti in una serie di attività che li aiutino ad applicare concretamente quello che hanno capito. Prendere appunti, ad esempio, può facilitare il recupero delle informazioni, ma solo se deriva da un processo di rielaborazione o sintesi. È inutile, se non addirittura dannoso, quando si limita alla semplice copia o trascrizione di ciò che ha detto l'insegnante, perché gli studenti impegnati in un faticosissimo lavoro di continua registrazione non compiono un significativo sforzo per comprendere i concetti.

Le discussioni, invece, sono particolarmente efficaci nell'insegnamento della letteratura perché richiedono la diretta partecipazione degli studenti, che sono stimolati a usare le loro capacità critiche per interagire tra di loro e con l'insegnante. Per questo motivo è consigliabile integrare il tradizionale corso di letteratura, di solito organizzato in una serie di lezioni frontali, con modalità basate sulla discussione utilizzando così un approccio che Michele Birnbaum definisce *blues*, perché fondato sulla commistione e sulla improvvisazione, in modo da rendere la lezione un'esperienza davvero positiva per gli studenti<sup>10</sup>.

Naturalmente, le discussioni possono anche essere condotte in presenza, ma diversi studi hanno mostrato che le condizioni dal vivo ostacolano l'effettiva partecipazione di tutti i membri del gruppo<sup>11</sup>. Spesso la timidezza o la paura di non apparire sufficientemente preparati può impedire allo studente di prendere parte direttamente nella conversazione, e così il docente finisce col parlare sempre con quei soliti 3-4 studenti che sembrano più sicuri di sé. Ma utilizzando un software asincrono, in cui cioè non tutti devono essere collegati nello stesso momento, gli studenti si sentono più rilassati e, nella privacy delle loro case e all'ora più comoda, possono prendersi tutto il tempo necessario per leggere quello che gli altri hanno scritto e riflettere sulle proprie reazioni, prima di dare il proprio punto di vista su di un determinato argomento. Inoltre, nella classe tradizionale vengono inevitabilmente riprodotte tutte quelle condizioni che nelle interazioni quotidiane determinano la marginalizzazione delle minoranze. Uno studio condotto da Candance West e D. H. Zimmerman, ad esempio, evidenzia che le donne, o più in generale individui con tratti della personalità che vengono culturalmente considerati "femminili" come ad esempio la timidezza o l'introversione, partecipano meno frequentemente alla conversazione e, quando lo fanno, vengono interrotte più spesso<sup>12</sup>. Nei forum e nelle chat ognuno

può dare il proprio contributo alla discussione senza temere di essere messo a tacere. La classe tradizionale tende a riprodurre il tipo di discorso che Michail Bachtin definisce «autoritario» perché basato sulla passiva assimilazione delle posizioni del docente, ma con l'introduzione delle nuove tecnologie l'interazione può diventare più democratica dal momento che il centro di interesse si sposta dal docente allo studente<sup>13</sup>. Ovviamente molto dipende dal metodo adottato, ma è possibile affermare che le modalità elettroniche possono contribuire sensibilmente a creare le condizioni per realizzare ciò che il filosofo tedesco Jürgen Habermas definisce «discorso egualitario», in cui la discussione democratica assicura a tutti una uguale partecipazione<sup>14</sup>.

La comunicazione mediata dal computer crea dunque un ambiente in cui le convenzioni sociali sono meno evidenti e il tempo in cui il docente prende la parola può essere efficacemente controllato. Le ricerche condotte da Rebecca Rickly mostrano che nelle discussioni in presenza il docente parla per il 71% mentre nella modalità web solo l'11%. Un altro importante elemento da tenere in considerazione è che nelle discussioni in presenza c'è poca o nessuna interazione fra gli studenti, mentre nelle discussioni mediate dal computer il 53% è studente/studente e il 24% è studente/classe<sup>15</sup>. Questo maggiore scambio fra gli studenti può aiutare a realizzare le comunità interpretative di cui parla Stanley Fish<sup>16</sup> e favorire la creazione di ambienti di apprendimento in cui il significato viene negoziato tra i vari partecipanti in modo che ognuno possa contribuire ugualmente nella creazione del sapere, in un processo che Michail Bachtin definisce «eteroglossia»<sup>17</sup>.

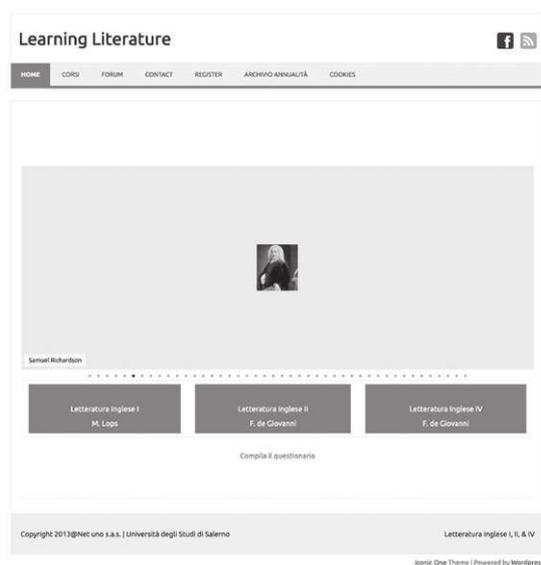
Dal momento che ognuno ha un posto assicurato nel web, Thomas Barker e Frank Kemp ritengono che questo sia la base di una nuova pedagogia post-moderna che riflette il modo di pensare contemporaneo e crea un valido modello in cui tutti i membri partecipano egualmente e imparano assieme<sup>18</sup>. Naturalmente, non è possibile usare semplicemente le nuove tecnologie all'interno della pedagogia esistente, per cui è necessario riesaminarla sostanzialmente in base alle potenzialità introdotte dalle TIC (tecnologie dell'informazione e della comunicazione).

## 2

### Il sito web [www.learningliterature.it](http://www.learningliterature.it)

Partendo da queste premesse teoriche, un sito web ([www.learningliterature.it](http://www.learningliterature.it)) è stato realizzato all'Università di Salerno per essere utilizzato come supporto nei primi due anni di corso di letteratura inglese della laurea triennale. Il sito fornisce tutte le informazioni e le notizie relative ai corsi ma prevede anche due aree interattive, una per le conversazioni informali tra gli studenti e un'altra da utilizzare per scopi didattici. Negli anni accademici 2013-14 e 2014-15 il sito è stato utilizzato per i corsi delle professoresse Flora de Giovanni e Marina Lops, e prevede dunque una doppia entrata: una per gli studenti di Letteratura inglese I che stavano studiando il romanzo vittoriano, e l'altra per gli studenti di Letteratura inglese II che approfondivano il romanzo modernista (FIG. 1).

FIGURA 1  
Homepage del sito



Fonte: [www.learningliterature.it](http://www.learningliterature.it).

Ciascuna entrata presenta la medesima organizzazione interna divisa in tre sezioni principali: *student area*, *virtual classroom* e *forum*. Nella prima area c'è un *graffiti wall*, uno spazio di interazione libera tra gli studenti per stimolare l'aggregazione. Questo è molto importante poiché è risaputo che il motivo per cui molti studenti hanno difficoltà nello studio e finiscono col non sostenere esami e magari anche col lasciare l'Università, è spesso dovuto all'isolamento e all'impersonalità delle loro esperienze accademiche iniziali, soprattutto nei primi due anni di corso<sup>19</sup>.

Nella *virtual classroom* gli studenti trovano tutte le informazioni di cui hanno bisogno. Ci sono sezioni con gli orari delle lezioni, notizie riguardanti gli eventi culturali del Dipartimento, materiale didattico suggerito a lezione da poter scaricare, e una biblioteca virtuale con una bibliografia e una sitografia dove sono forniti i link ai siti in cui è possibile trovare maggiori informazioni sugli argomenti studiati. Gli studenti iscritti alla mailing list ricevono email ogni qual volta nuovi materiali e nuove informazioni sul corso vengono pubblicati sul sito.

Naturalmente, la parte più innovativa riguarda il forum che consente agli studenti di discutere sugli argomenti relativi al corso in una atmosfera rilassata e in un ambiente privo di stress (FIG. 2).

Gli obiettivi didattici da realizzare attraverso le discussioni riguardano essenzialmente la necessità di integrare le pratiche di analisi letteraria che Wellek e Warren definiscono come estrinseche con quelle intrinseche. A questo fine, le attività del forum basate sull'a-

FIGURA 2  
Homepage del forum



Fonte: [www.learningliterature.it](http://www.learningliterature.it).

nalisi testuale sono state elaborate in modo da collegarsi in una relazione a spirale di vicendevole rinforzo alle lezioni frontali, in cui venivano proposte agli studenti informazioni extra-testuali. È molto importante potenziare l'abilità di analizzare il testo letterario soprattutto nei primi due anni di corso in modo da aiutare gli studenti a diventare degli specialisti della disciplina, capaci di apprezzare e valutare le opere letterarie nella loro totalità.

Discutere argomenti relativi ai testi letterari è inoltre fondamentale per raggiungere alcuni obiettivi generali come ad esempio lo sviluppo di ciò che la psicologia cognitiva definisce "pensiero critico", considerato da molti studiosi come l'essenza stessa dell'educazione terziaria. Il pensiero critico si riferisce a una serie di facoltà cognitive che consentono alle persone di considerare e di valutare le implicazioni e le contraddizioni delle varie posizioni, prima di formare il proprio punto di vista<sup>20</sup>. Tra le varie discipline di studio la letteratura è particolarmente utile per raggiungere questi scopi, perché presenta una serie di riflessioni sulla vita e sulle esperienze umane che non hanno una interpretazione unica e definitiva. In questo modo gli studenti imparano ad affrontare ogni argomento da una molteplicità di prospettive diverse e ciò consente loro di acquisire una mentalità più flessibile, riducendo il pregiudizio e l'intolleranza.

L'esperimento condotto all'Università di Salerno ha coinvolto gli studenti dei primi due anni del corso di laurea triennale. Le classi che si prestano maggiormente a questo tipo di attività sono, infatti, quelle introduttive perché gli studenti che iniziano a studiare questa disciplina all'Università per diventare degli specialisti della letteratura, devono

necessariamente rinforzare/sviluppare abilità specifiche di analisi testuale e prepararsi efficacemente ad affrontare la critica letteraria e la teoria. I testi letterari maggiormente adatti alla lettura ravvicinata sono quelli brevi (poesia, racconti, romanzi non troppo lunghi). Per questo motivo nell'anno accademico 2013-14 il forum per letteratura inglese I si è concentrato sull'analisi dei primi dieci capitoli di *Jane Eyre* di Charlotte Brontë (le sezioni di Gateshead e Lowood), dal momento che l'intero romanzo sarebbe stato troppo lungo, mentre gli studenti del secondo anno hanno letto il racconto di James Joyce dal titolo *The Dead*. Nell'anno accademico 2014/2015 gli studenti del primo anno si sono concentrati su *The Strange Case of Dr. Jeckyll and Mr. Hyde* di R. L. Stevenson, mentre gli studenti del secondo anno hanno discusso *The Dead* di James Joyce. È importante sottolineare che *Jane Eyre* e *The Strange Case of Dr. Jeckyll and Mr. Hyde* facevano già parte della *reading list* del primo anno perché era importante non spaventare troppo gli studenti alla loro prima esperienza accademica con materiali extra da studiare. Gli studenti del secondo anno invece hanno letto un racconto aggiuntivo, ma che faceva comunque parte del periodo storico sul quale si stavano concentrando. Dal momento che si trattava di un'iniziativa sperimentale, sono stati formati due gruppi di 20 volontari per ogni anno di corso. I membri del forum si sono registrati ed hanno ricevuto una password personale che ha consentito loro di entrare ogni qualvolta lo desiderassero, senza orari o scadenze fisse. I post nel forum erano visibili soltanto ai partecipanti e ai moderatori perché era importante creare un'atmosfera intima e familiare. I nuovi argomenti venivano introdotti dai moderatori e poi gli studenti discutevano sulle tematiche presentate. Un nuovo argomento veniva proposto ogni settimana, ma tutti i precedenti restavano sempre aperti in modo che fosse sempre possibile aggiungere qualcosa. Questo è infatti il genuino spirito del forum, in cui nessuna discussione può mai considerarsi conclusa, dal momento che c'è sempre qualcosa da poter aggiungere.

Nel forum è stata promossa una modalità di lettura diretta del testo attraverso una serie di attività, principalmente basate sul modello di Robert Scholes *reading/interpretation/criticism*. Gli studenti sono stati invitati a sviluppare un'attitudine investigativa, scrupolosa e dettagliata nel fornire evidenza testuale per ogni affermazione fatta.

La prima fase, *reading*, è stata articolata in due post. Il primo post era basato sulle impressioni degli studenti subito dopo aver letto il testo per la prima volta. Quello che abbiamo chiesto loro di fare era leggere e dare una risposta personale e spontanea: si trattava quindi di dire se il testo era piaciuto o meno e di individuare i temi principali della storia. Questo post si basava sull'idea di L. M. Rosenblatt per cui è necessario attivare il filtro affettivo prima di analizzare le opere letterarie<sup>21</sup>. Solo in questo modo le idee sono davvero interiorizzate dagli studenti e producono una evoluzione significativa in loro, dal momento che ciò che viene accettato solo dalla ragione tende a rimanere in superficie e non stimola reali cambiamenti. Gli studenti studiano il materiale solo per superare l'esame e dimenticano velocemente tutto poco tempo dopo. Questo è il post che ha ricevuto statisticamente il maggior numero di risposte proprio perché gli studenti erano completamente liberi di esprimere le loro opinioni ed hanno iniziato a discutere sui rispettivi punti di vista. Links a e-book in italiano e in inglese sono stati forniti in modo da consentire di leggere online le opere selezionate.

Il secondo post di questa prima sezione includeva attività basate sulla teoria della ricezione. Agli studenti veniva chiesto di raccontare la storia di un personaggio minore, riscrivere un estratto da un punto di vista diverso oppure di colmare i vuoti della narrazione. Prima di fare questo sono stati invitati a rileggere il testo attentamente in modo da trovare una serie di dettagli che potessero essere utili a sviluppare e sostenere la loro versione di scrittura creativa, che doveva comunque basarsi sulla evidenza testuale. Nel fare questo, gli studenti acquisivano maggiore familiarità con le opere proposte, rinforzavano il proprio interesse e riuscivano ad apprezzare molto di più la bravura degli scrittori. Questo post ha avuto molte riscritture anche in generi diversi: alcuni studenti del secondo anno, ad esempio, hanno riscritto la storia di Gretta di *The Dead* in forma di poesia o di lettera. Alla fine di questa sezione sono stati forniti collegamenti alle riscritture di autori famosi attraverso ebook o di articoli critici in modo che gli studenti potessero familiarizzare con alcuni degli espedienti letterari post-moderni quali la riscrittura dei classici.

La seconda fase era *interpretation* e quindi si focalizzava sulla discussione ermeneutica dei temi gradualmente emersi. Alcuni post erano concentrati sull'analisi diretta di specifiche sezioni dei testi, altri sull'analisi di personaggi, modalità narrative, ambientazione, simbolismo e via discorrendo. Questa sezione comprendeva tre post per ogni gruppo e alcuni dei titoli erano: *Fire and Eyre: Symbolism and Natural Elements in Jane Eyre*, *Reader I Married Him: Double I and Narrating Voice*, *Snow and Imagery in The Dead*, *That Old Irish Tonalities: Folk Songs and Visual Arts Suggestions in The Dead*, *City of Dreadful Night in Dr. Jeckyll and Mr. Hyde*. In questa fase il moderatore guidava la discussione e proponeva idee e aspetti che gli studenti non avevano preso in considerazione, sempre però resistendo alla tentazione di salire in cattedra. È molto importante stimolare una pluralità di visioni che devono essere attentamente valutate esaminando i pro e i contro, in modo da arrivare gradualmente a un consenso finale. Questo è il modo in cui le comunità interpretative di Stanley Fish costruiscono insieme il significato. Quando la discussione raggiungeva un livello interessante, suggerimenti per ulteriori approfondimenti venivano proposti attraverso saggi critici di studiosi eminenti. Se presenti sul web, venivano forniti i link alle pagine web dove scaricare il materiale, oppure venivano dati semplicemente dei riferimenti bibliografici.

La fase finale, *criticism*, consisteva in due post in cui venivano proposte agli studenti un paio di prospettive critiche. Alcuni titoli erano: *The Angel in the House and Feminist Criticism in Jane Eyre*, *Remediating Dr. Jeckyll and Mr. Hyde*, *Sunday Bloody Sunday: New Historicism and the Irish Question*. Quest'ultimo prevedeva una serie di link al famoso brano degli U2 e al film del 1996 *Michael Collins* del regista Neil Jordan. Un link alla presentazione della prospettiva critica prescelta proveniente dal sito della Bedford St. Martin veniva fornito agli studenti per farli riflettere sugli aspetti del testo letterario che avrebbero potuto essere di interesse per quella particolare prospettiva critica. Naturalmente, ogni affermazione doveva essere supportata dall'evidenza testuale e quindi gli studenti erano chiamati a citare direttamente il brano in questione a sostegno delle proprie opinioni. Dare un'interpretazione personale prima di avvicinarsi al saggio critico li ha resi più consapevoli nell'applicare la teoria. Non sempre le loro opinioni sono state brillanti

e originali, perché lo sviluppo di questa abilità critica richiede tempo ed esercizio, ma hanno di certo imparato ad abbandonare l'atteggiamento "teologico" per cui l'opinione dello studioso di turno appare come verità dogmatica e inconfutabile.

È importante sottolineare che i materiali aggiuntivi scaricabili in rete servivano solo a stimolare la discussione. Gli studenti non erano obbligati a leggerli o visionarli tutti e sono stati lasciati liberi di scegliere ciò che li interessava maggiormente. Nel proporre una vasta scelta di collegamenti multimediali, preventivamente selezionati dal docente (articoli, video, musica, siti web), il forum ha dunque assunto la fisionomia di un enorme ipertesto in cui ogni studente era libero di scegliere il proprio percorso di apprendimento tra i molti possibili. Questo li ha aiutati a sviluppare una mentalità fluida e associativa che, nelle società complesse è necessario saper usare accanto a quella tradizionalmente lineare.

Alla fine dell'attività sul forum, gli studenti che hanno partecipato sono stati valutati sulla base della frequenza e della pertinenza dei commenti pubblicati. I risultati conseguiti alla valutazione delle attività del forum hanno poi inciso per il 20% sul voto finale di esame perché è stato ritenuto importante tener conto del lavoro extra svolto dalle persone coinvolte. Come afferma S. J. Dauer, è necessario dare un certo tipo di ricompensa in termini di valutazione alle attività online, altrimenti gli studenti non vi dedicano abbastanza tempo<sup>22</sup>. In sede di esame orale, l'85% dei partecipanti al forum ha conseguito un voto pari o superiore a 28/30, dando prova di essere in grado di applicare le tecniche di *reading, interpretation e criticism*, sviluppate attraverso la partecipazione al forum, anche ad altri testi letterari compresi nel programma di esame e dunque di aver sviluppato precise abilità.

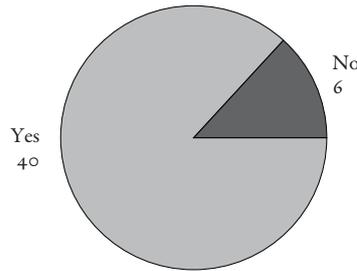
## Conclusioni

La sperimentazione relativa al sito web e al forum è stata attiva per soli due anni accademici e dunque i dati raccolti sono solo parziali. Ma ciò che è possibile fornire sono alcuni dati statistici che danno un'idea di come l'iniziativa sia stata recepita dagli studenti. Il sito ha raccolto una media di 80-90 visite al giorno, con picchi di 160-180 nel periodo in cui si svolgevano anche le lezioni frontali, e 339 studenti si sono registrati al *graffiti wall*, per scaricare il materiale didattico e per le newsletter periodiche. La partecipazione al forum è stata costante da parte di tutti i membri e l'intera operazione ha ricevuto 646 risposte per 34 *topics* totali. Anche se in qualche occasione non si è assistito a un vero e proprio dibattito e gli studenti tendevano a uniformarsi alle stesse posizioni, molti membri del forum scrivevano più di una risposta al giorno e la lunghezza e la pertinenza delle opinioni espresse è stata incoraggiante.

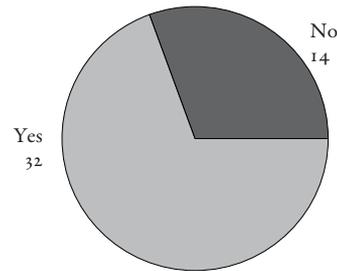
Alla fine del corso, agli studenti che avevano partecipato al forum è stato chiesto di valutare la propria esperienza anonimamente in modo da facilitare una risposta sincera, attraverso un questionario finale di gradimento. Le risposte al questionario mostrano che gli studenti sono stati entusiasti di usare le nuove tecnologie con le quali hanno già tanta familiarità, ed hanno trovato utile poter gestire il proprio tempo in maniera autonoma.

FIGURA 3  
Risposte al questionario di gradimento

*Do you think that the online modality favoured interaction?*



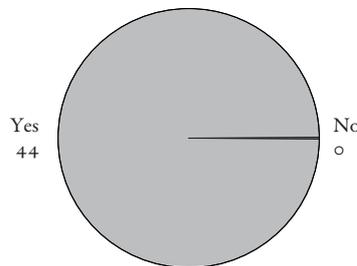
*Did you feel more relaxed and free to express your views in the forum nobody was physically standing in front of you?*



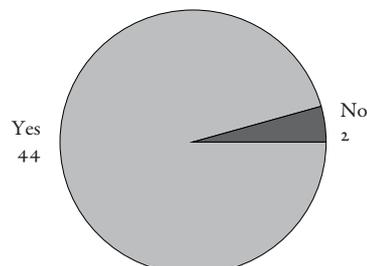
Fonte: [www.learningliterature.it](http://www.learningliterature.it).

FIGURA 4  
Risposte al questionario di gradimento

*Do you think that the reading techniques developed through the forum can also be useful for studying literature exams in the future?*



*Do you think that this mixed modality integrating lectures and forum may have given way to a different approach regarding literary texts in you?*



Fonte: [www.learningliterature.it](http://www.learningliterature.it).

Essi ritengono che la modalità online abbia favorito l'interazione e li abbia aiutati a sentirsi più rilassati, evitando loro il faccia a faccia con gli altri studenti (FIG. 3).

Per quanto riguarda l'uso della modalità didattica mista, che integrava le lezioni frontali con il forum, essi ritengono di aver acquisito strumenti metodologici precisi e completi, che li aiuteranno anche nella preparazione degli esami futuri (FIG. 4).

I limiti della sperimentazione sono legati principalmente al fatto che il *forum* ha coinvolto un gruppo ristretto di studenti (solo 20-25 per classe su 70-80 frequentanti del primo anno e oltre cento del secondo), ma l'esperienza ha mostrato che è possibile moderare fino a 3-4 gruppi simultaneamente, per cui potrebbe facilmente essere riproposto all'intera classe. Inoltre, i dati riferiti sono relativi a soli due anni accademici, mentre un

uso trasversale sull'intero percorso di tre anni accademici potrebbe essere un buon punto di partenza per ulteriori riflessioni. Infine, anche il sito potrebbe essere migliorato grazie ai suggerimenti che sono arrivati dagli studenti, oltre che per l'esperienza diretta che ne è stata fatta da parte dei docenti. Quello che possiamo sicuramente affermare, in conclusione, è che la sperimentazione di [www.learningliterature.it](http://www.learningliterature.it) è stata estremamente motivante e gratificante per studenti e docenti, sia per quanto riguarda i risultati raggiunti che per le nuove potenzialità di didattica e ricerca che ha consentito di individuare.

### Note

1. R. Wellek, A. Warren, *Theory of Literature*, Peregrine, London 1976, p. 15.
2. J. Culler, *Literary Theory. A Very Short Introduction*, Oxford University Press, Oxford 1997, p. 67.
3. S. Bigliazzi, *Letteratura inglese e crisi della critica*, in *Annali dell'Università della Basilicata*, x, 2000, p. 408.
4. L. M. Rosenblatt, *Literature as Exploration*, The Modern Language Association of America, New York 1995, p. 60.
5. E. Showalter, *Teaching Literature*, Blackwell, Oxford 2003, p. 42.
6. R. Scholes, *Textual Power: Literary Theory and the Teaching of English*, Yale University Press, London 1985, p. 71.
7. Ivi, p. 24.
8. W. McKeachie, *Teaching Tips: A Guidebook for the Beginning College Teacher*, D. C. Heath and Company, Toronto 1986, p. 71.
9. D. Ausubel, *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*, Grune & Stratton, New York 1963.
10. M. Birnbaum, *Towards Desegregating Syllabuses: Teaching American Literary Realism and Racial Uplift Fiction*, in D. B. Downing (ed.), *Changing Classroom Practices: Resources for Literary and Cultural Studies*, The National Council of Teachers of English, Urbana 1994, p. 187.
11. S. D. Brookfield, S. Preskill, *Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for Democratic Classrooms*, Jossey-Bass, New York 2005; S. J. Dauer, *From Teaching in Class to Teaching Online*, in T. Agathocleous, A. C. Dean (ed.), *Teaching Literature*, Palgrave, London 2003; R. J. Rickly, *Exploring the Dimensions of Discourse: a Multi-Modal Analysis of Electronic and Oral Discussions in Developmental English*, Unpublished Dissertation, Ball State University, Muncie (IN) 1995.
12. C. West, D. H. Zimmerman, *Sex Roles, Interruptions and Silences in Conversation*, in B. Thorne, N. Henley (eds.), *Language and Sex: Difference and Dominance*, Newbury House Publishers, Rowley 1975, p. 115.
13. M. Bachtin, *Estetica e romanzo. Teoria e storia del discorso narrativo*, Einaudi, Torino 1981, p. 72.
14. J. Habermas, *Etica del discorso*, Laterza, Roma-Bari 1993, p. 55.
15. Rickly, *Exploring the Dimension of Discourse: a Multi-Modal Analysis of Electronic and Oral Discussions in Developmental English*, cit., p. 105.
16. S. Fish, *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1980.
17. Bachtin, *Estetica e romanzo*, cit., p. 95.
18. T. Barker, F. Kemp, *Network Theory: A Postmodern Pedagogy for the Writing Classroom*, in C. Handa (ed.), *Computers and Community: Teaching Composition in the Twenty-first Century*, Baynton Cook, Portsmouth (NH) 1991, p. 5.
19. J. McGregor, J. Cooper, K. Smith, P. Robinson (eds.), *Strategies for Energizing Large Classes: from Small Groups to Learning Communities*, Jossey-Bass, New York 2000, p. 45.
20. D. Lazere, *Critical Thinking in College English Studies*, in *ERIC Digest*, ED 284275, 1987, p. 34.
21. Rosenblatt, *Literature as Exploration*, cit., p. 57.
22. Dauer, *From Teaching in Class to Teaching Online*, cit., p. 88.