



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea magistrale in Scienze del Linguaggio

Tesi di Laurea

—

Ca' Foscari
Dorsoduro 3246
30123 Venezia

La letteratura nella scuola odierna

Statuto e insegnamento tra
tradizione e innovazione

Relatore

Ch.mo Prof. Fabio Caon

Correlatore

Ch.mo Prof. Stefan Matthias Zucchi

Laureando

Erik Gasparetto
Matricola 836282

Anno Accademico
2015 / 2016

INDICE

• EINFÜHRUNG - INTRODUZIONE	4
1. LA LETTERATURA	7
1.1 Cos'è la letteratura e cos'è il testo letterario	7
1.1.1 La letteratura	7
1.1.2 Il testo letterario	11
1.2 La critica letteraria	17
1.3 La letteratura oggi: statuto e crisi	23
1.3.1 La crisi	23
1.3.2 Le possibili soluzioni alla crisi	27
2. EDUCAZIONE LETTERARIA E DIDATTICA DELLA LETTERATURA: APPROCCI E METODI PER INSEGNARE LA LETTERATURA.....	34
2.1 Educazione linguistica ed educazione letteraria	34
2.1.1 Educazione linguistica	35
2.1.2 Educazione letteraria	38
2.1.3 Gli approcci all'educazione letteraria	41
2.1.4 Le mete e i motivi dell'educazione letteraria a scuola	49
2.2 La didattica della letteratura	55
2.2.1 Il modulo di letteratura	56
2.2.2 L'unità didattica di letteratura.....	59
3. RIVOLUZIONE DIGITALE, NUOVE TECNOLOGIE E LETTERATURA.....	62
3.1 Web 2.0 e scuola: contesti e protagonisti	62

3.2	Tecnologie digitali web 2.0	75
3.2.1	Considerazioni teoriche	75
3.2.2	Tecnologie digitali web 2.0 e letteratura	79
4.	LITERATUR UND STATIONENLERNEN	87
4.1	Literatur im Daf-Unterricht	87
4.2	Stationenlernen	92
4.2.1	Theoretische Grundlagen der Methode	93
4.2.2	Feste Elemente und Phasen beim Stationenlernen	94
4.2.3	Vorteile und Nachteile des Stationenlernens im Unterricht	99
4.2.4	Literatur und Stationenlernen: ein Beispiel	101
5.	LETTERATURA E CINEMA	112
5.1	La lingua della scrittura vs. la lingua delle immagini	113
5.1.1	La lingua della scrittura	115
5.1.2	La lingua del cinema	118
5.1.3	Elementi comuni tra la lingua scritta e la lingua del cinema ..	123
5.2	Adattare la letteratura per il cinema	126
5.2.1	Il processo di adattamento	126
5.2.2	La sceneggiatura	130
•	FAZIT - CONCLUSIONE	134
•	BIBLIOGRAFIA	137
•	SITOGRAFIA	143

Einführung - Introduzione

Die Literatur ist seit Jahrhunderten Bestandteil der Bildung der Menschen in der Schule, sowohl in der Mittelschule, als auch in die Oberschule. In der Mittelschule verschaffen sich die Schüler, die noch Kinder sind, nur einen oberflächlichen Überblick über die verschiedenen wichtigsten Autoren, Themen, Bücher und literarischen Bewegungen, die sie später in der Oberschule zum ersten Mal wirklich ausführlich und eingehend lernen. Erst im Alter von 15-16 Jahren treten daher die Adoleszenten erstmalig mit der Literatur in Kontakt. Deswegen ist die Literatur in der Vergangenheit von den Sprachwissenschaftlern ausgiebig studiert worden, aber sie wird auch noch heute intensiv erforscht und studiert. Das gilt sowohl für die italienische Literatur als auch für die Literatur der Fremdsprachen, die in den neusprachlichen Gymnasien unterrichtet werden.

In den letzten zwanzig Jahren hat sich aber der Status der Literatur in Italien geändert, zuerst wegen der Entstehung von Internet und dann wegen der neuen digitalen Medien, u.a. der sozialen Netzwerke, und des sogenannten Web 2.0. Ziel vorliegender Magisterarbeit ist es daher, die vielfältigen Neuheiten im Bereich des Literaturunterrichts und der literarischen Texte vorzustellen, mit einem Fokus auf die von der digitalen Revolution und den neuen digitalen Medien mitbedingten Veränderungen.

Die Literatur ist ein sehr komplexer, vielfältiger und vielschichtiger Begriff und es ist sehr schwierig, eine genaue Definition von Literatur zu geben; es hängt auch von den verschiedenen historischen Phasen ab, was man für Literatur hält und was man unter Literatur versteht. Auch hinsichtlich der Literaturdidaktik, die als „Teildisziplin [sich] der Vermittlung von und der Begegnung mit fremdsprachigen Literaturen und literarischen Texten in Bildungsinstitutionen, Schulen und Hochschulen [widmet]“ (Hallet, 2010: 201), ist es kaum möglich, eine gemeinsame, für alle geltende Unterrichtsweise zu

nennen. Jeder Fremdsprachen- und Literaturlehrer hat nämlich seine eigene Unterrichtsweise, seine eigenen Vorlieben für gewisse Autoren, Texte und literarische Bewegungen und er organisiert seine Unterrichtsstunde anhand dieser Präferenzen. Diese Magisterarbeit zielt somit auch darauf ab, die verschiedenen Methoden für den Literaturunterricht vorzustellen, mit Hinweis auch auf die vielen Zwecke, die durch den Literaturunterricht angestrebt werden sollten, wie z.B. die Sprachkenntnisse zu steigern oder eine bessere Kenntnis von sich selbst zu bekommen. Wie zuvor genannt, spielen die neuen Medien heutzutage eine immer wesentlichere Rolle für den Unterricht in der Schule, vor allem für den Literaturunterricht, in dem die neuen Medien eingesetzt werden können, um die Literatur bei den Schülern wiederaufwerten zu können. Zudem ermöglichen diese neuen Medien auch, der Literatur eine neue, zeitgenössische Rolle zu zuweisen, die den Schüler und den literarischen Text wirklich in Betracht zieht und sie in die Mitte des Lernprozesses stellt. Was das mit sich bringt, ist eine Distanzierung von der traditionellen Definition der Literatur als ein „nur“ zu analysierender Text.

Um die Literatur und die neuen Medien zusammen bei dem Literaturunterricht zu nutzen, kann auch die Methode „Stationenlernen“ angewendet werden. Wie diese Magisterarbeit zeigen wird, kann sich die Literatur dank dieser Methode quasi ins Spiel setzen, denn die Schüler werden in Gruppen miteinander arbeiten und kooperieren, um die verschiedenen Stationen, d.h. die verschiedenen Aufgaben, in die der Unterricht aufgeteilt wird, zu lösen. An den Stationen werden die Schüler literarische Themen bezüglich eines spezifischen Autors oder eines spezifischen Textes behandeln, mit Hilfe der neuen Medien, die während der Aktivitäten benutzt werden können, z.B. um sich ein Video auf YouTube anzusehen, oder um eine kleine Recherche zu betreiben. Auch das Kino kann als Mittel angewendet werden, durch das die Literatur vorgestellt werden kann. Das kann auch den Lehrern helfen, den Schülern die Literatur interessanter zu machen, weil das Kino eins der Lieb-

lingsausdrucksmittel der Jugendlichen ist, die z.B. ein Buch lesen könnten, nachdem sie den nach diesem Buch gedrehten Film gesehen haben. Ziel vorliegender Magisterarbeit ist es auch, aufzuzeigen, dass die o.g. Bemerkungen der Literatur helfen sollten, ihre eigene Stellung in der Gesellschaft und im Leben der Schüler wiedereinzunehmen, und die Schüler darauf aufmerksam zu machen, dass die literarischen Texte wesentlich für die Entfaltung ihres Lebens und für ihr Wachstum sein können.

1. LA LETTERATURA

Questo capitolo ha lo scopo di presentare la letteratura in quanto tale e il testo letterario con le caratteristiche e gli elementi che lo definiscono. Inoltre si accennerà brevemente alla critica letteraria e si farà successivamente riferimento allo statuto attuale di crisi della letteratura, con le conseguenze che da essa ne derivano e con eventuali possibili interventi che mirino a restituire alla letteratura il ruolo nella scuola di cui godeva fino allo scorso decennio.

1.1 COS'È LA LETTERATURA E COS'È IL TESTO LETTERARIO

Quando si parla di letteratura è opportuno definire, per quanto possibile, il concetto di letteratura e di testo letterario, per poi poter trarne delle considerazioni pratiche anche dal punto di vista didattico, soprattutto in quelle scuole dove l'insegnamento della letteratura ha un ruolo fondamentale, spesso sottovalutato sia dagli insegnanti che dagli studenti, che non comprendono il reale potenziale umano che la letteratura può offrire tanto a loro, quanto ai docenti stessi, per crescere umanamente, emozionalmente e anche psicologicamente.

1.1.1 La letteratura

Definire che cosa sia la letteratura non è sicuramente semplice e non esiste per certo una definizione univoca di letteratura; sono varie infatti le definizioni e concezioni di letteratura che si trovano. Santoli e Corso (1933, *online*) definiscono la letteratura come "l'arte di leggere e scrivere, la conoscenza

delle lettere (*litterae*), intese inizialmente come epistole, poi come tutto ciò che è stato affidato alla scrittura, e [...] quindi sinonimo di cultura, di umana dottrina” per poi precisare che questo significato è desueto e che la letteratura indica tutto ciò che è scritto dove però la parte estetica gioca un ruolo non indifferente, ossia “tutto l’insieme delle opere affidate alla scrittura, nelle quali il momento estetico predomina o spira più o meno presente [...]”. Pautasso e Pautasso (2000, *online*) invece ritengono che la letteratura sia “l’insieme della produzione in prosa e in poesia in una determinata lingua, in cui si riconoscono valori e intenti artistici. Legata [...] all’epoca e al contesto sociale e ideologico in cui è elaborata, si esprime in una varietà di generi, stili e strutture formali soggetti a normativa e codificazione, ma al tempo stesso aperti a innovazioni continue”. Ceserani (1999: 3) ritiene che definire il termine letteratura sia quasi “improponibile”, data la moltitudine di significati diversi che possono essere riferiti a questo termine. Infatti il concetto di letteratura è mutato nel corso degli anni, passando dalla concezione seicentesca di una letteratura come momento dedicato alla lettura e allo studio delle opere scritte, alla concezione settecentesca (che arriva fino ai giorni nostri) di comprendere all’interno della parola letteratura “quelle opere dell’immaginazione umana che hanno qualità di bellezza e sanno suscitare emozioni” (Ibid.: 535). Risset (2010: 263) definisce la letteratura come “ [...] senso di un accesso chiave, insostituibile all’infinità del codice del comunicare” e ancora ritiene che la letteratura abbia “la capacità di varcare le distanze che le lingue tracciano fra chi parla”. Begotti e Caon (2004, *online*), richiamando una citazione di Garroni (1985: 417) hanno un’idea diversa di cosa sia la letteratura, che viene considerata “una nozione vaghissima, carica di contraddizioni, [...] assolutamente indefinibile, considerata l’impossibilità di determinare, una volta per tutte e in modo universalmente accettato, le sue funzioni, i suoi fondamenti, il suo statuto”. Concorda con questa definizione Anne Marie Jaton, docente di letteratura francese presso l’università

di Pisa, la quale non trova “alcuna possibilità di dare una definizione 'scientifica' della letteratura: è materiale offerto all'interpretazione che, se 'professionale' ha una sorta di dovere morale di essere 'onesta', ovvero di partire sempre dal testo, di rimanere ancorata a lui [...], [è altresì] un magnifico strumento per vivere, per godere (della bellezza - un altro criterio sorpassato), per aprirsi al mondo”¹. Stefano Prandi, professore di letteratura italiana all'università di Berna, in un'intervista online cerca di definire la letteratura come uno strumento che “ha in sé il senso di una frequentazione assidua e ripetuta con il testo, un'attività da svolgere in silenzio e tranquillità, senza fretta [...] [e si costituisce di] continui e cangianti mondi possibili che non solo stimolano la nostra intelligenza ma anche toccano nel profondo la nostra emotività”². Anche Ceserani concorda con Jatton nell'affermare che è impossibile cercare di definire il concetto di letteratura, ma che anzi tutte le domande che i critici e gli studiosi di letteratura si pongono siano “una delle condizioni fondamentali per affrontare in modo non dogmatico il fenomeno multiforme della letteratura e per comprendere il posto che essa [...] ha e continua ad avere nella nostra vita ed esperienza” (Ceserani, 1999: 29). Bottiroli (2006: 38 e sgg) definisce la letteratura partendo dal concetto di “letterarietà [che] non è l'essenza della letteratura, se per *essenza* si intende un nucleo invariante, un gruppo di qualità sottratte all'influenza delle trasformazioni storiche. La letterarietà è semmai il *proprio* della letteratura [...]”. Quindi per Bottiroli non vale la definizione di letteratura, con cui si intende distinguere le opere prettamente letterarie da quelle non letterarie; piuttosto egli preferisce parlare di letterarietà come di un “principio organizzatore” che

¹ Tratto da “Cos'è la letteratura? Riflessioni tra teoria e pratica”. Intervista alla prof.ssa Anne Marie Jatton, in: http://www.letteratour.it/teorie/A05_intervista_anne_marie_jatton.asp.

² Tratto da “Cos'è la letteratura? Riflessioni tra teoria e pratica”. Intervista alla prof. Stefano Prandi, in: http://www.letteratour.it/teorie/A05_intervista_stefano_prandi.asp.

elimina il confine rigido tra ciò che è letteratura e ciò che non lo è, considerando la parola letteraria “destinata ad esprimere emozioni”. Fortini (1979: 158, 170) richiama due definizioni di letteratura, che sono direzionate ad un concetto di letteratura come “rapporto culturale istituito dalla compresenza di scrittura/lettura o di scrittore/lettore” e ancora ritiene che la letteratura sia “[...] un momento di una educazione e comprensione generale della specie umana, del suo percorso nella storia e della esistenza di ognuno in quella”. Questo rapporto viene richiamato anche da Martinez (2014: 342-343) la quale parla di letteratura come un rapporto interculturale tra le due lingue (nel caso delle lingue straniere) ma di un rapporto anche tra le due culture, in cui ci può essere un “*fremder Garten*”³ sia per gli studenti che per i docenti, che è metafora “für die Seele eines Menschen”⁴, in cui ciascuna interpretazione sconosciuta è valida e merita attenzione, in quanto può essere poi fondamentale per la nostra crescita umana. Sostiene a questo proposito Martinez,

jeder Literaturunterricht [wird] zu einem *fremden Garten* nicht nur für den Lernenden, sondern auch für den Lehrenden, der nicht vorhersagen kann, wie ein literarisches Werk interpretiert wird. [...] Jede eigene Interpretation ist per se ein fremder Garten für die Anderen. Gerade aufgrund der Unvorhersagbarkeit von dem, was in diesem fremden Garten an exotischen Pflanzen alles aufwächst, lohnt es sich, Sozialformen der Art Gruppenarbeit einzusetzen, damit verschiedene Meinungen über das Gelesene ausgetauscht werden. [...]⁵

Sia la definizione di Prandi e Jatón, che quella di Ceserani, Fortini e Martinez indicano, rispetto alle altre definizioni più tecnicistiche, che

³ “Un giardino sconosciuto, straniero”. La traduzione è nostra.

⁴ [...] metafora dell’“anima di una persona”. La traduzione è nostra.

⁵ “Ogni lezione di letteratura diventa un giardino sconosciuto non solo per lo studente, ma anche per il docente, che non può prevedere, come verrà interpretato un’opera letteraria. [...] Ciascuna interpretazione propria è un giardino sconosciuto per gli altri. Proprio per questa impossibilità di prevedere, ciò che cresce in questo giardino sconosciuto, vale la pena inserire modalità di lavoro sociali, come il lavoro di gruppo in modo che le diverse opinioni su ciò che viene letto possano essere scambiate [...]”. La traduzione è nostra.

considerano la letteratura come “spezzoni, brani (per non dire «brandelli») di testi selezionati da opere complete ed esemplari rispetto alle osservazioni critiche del curatore del manuale o citate da opere critiche” (Marrone, 1997: 31), quale dovrebbe essere il ruolo attuale della letteratura, soprattutto a livello scolastico. Nella maggior parte dei casi la letteratura è materia d’insegnamento, il cui fine non è (quasi) mai giustificato, e dove gli studenti si dividono tra estratti di testi da leggere ed analizzare e concetti da memorizzare relativi ai contesti storici e culturali e ai movimenti letterari a cui appartiene ciascun singolo autore. Infatti, nelle definizioni degli autori citati sopra si fa riferimento alla letteratura come elemento fondamentale per la vita, che permette, dialogando reciprocamente con il testo letterario, di lavorare sulle emozioni, cercando di estrapolare da ogni testo letterario ciò che potrebbe essere fondamentale per la crescita etica, umana ed emozionale degli studenti che affrontano lo studio della letteratura.

1.1.2 Il testo letterario

La definizione di testo letterario non è univoca, bensì ci sono numerose definizioni da parte di esperti di letteratura. Hallet (2010: 200) parte da una definizione basilare dicendo che un testo letterario è considerato tale se il lettore ha acquisito una grammatica specifica che gli permetta di tradurre i segni scritti in strutture e significati letterali:

eine sprachlichen Zeichenfolge [kann] nur dann als literarischer Text gelesen werden, wenn Lesende über eine literarische Grammatik verfügen, die ihnen die Übersetzung der

Zeichen in literarische Strukturen und Bedeutungen ermöglicht⁶.

Del Col (2005: 40), in accordo con Hammer, ritiene che il testo letterario sia, come ogni altro testo scritto, “un discorso complesso e organizzato che obbedisce a regole di ricorrenza e sistematicità che ne costituiscono la grammatica di funzionamento. [...] Quello letterario è anche un atto di comunicazione differita con inscritte le tracce dell’attività di creazione da parte dello scrivente [...]”. Giusti (2011: 3), richiamando la definizione di Bertinetto e Ossola (1976) definisce il testo letterario come “prodotto linguistico concepito a fini estetici, e suscettibile di essere analizzato nelle sue proprietà specifiche, che si distingue dal testo non letterario principalmente per la sua intenzionalità estetica [...]”. Giusti, concordando anche con Balboni (2004: 23), ritiene che testo letterario sia anche ciò che la società odierna considera come tale, nonostante non abbia esplicitamente delle funzioni estetiche, infatti “la società attribuisce la qualifica di letterario a certi testi, spesso privi (almeno in apparenza) delle caratteristiche estreme della letterarietà [...]”. Lala (2011: *online*) definisce i testi letterari come “testi costruiti con grande libertà, con parole ed effetti di suono e di ritmo che divengono materia da plasmare, [...] e il lettore è sollecitato a partecipare all’interpretazione in maniera attiva, ad aggiungere al discorso il prodotto della propria esperienza e il senso dei propri bisogni”. Concorda con ciò Borsellino (2001: 31) il quale afferma che il testo letterario “non è soltanto quello che leggiamo sulla pagina, ma quello che noi facciamo vivere di volta in volta, ed è sempre una nuova vita”. E ancora Scalamandrè (*online*) ritiene che l’autore per realizzare un testo letterario “studi attentamente l’uso della lingua e dei suoi mezzi espressivi per conseguire l’orma più efficace e più ricca di significato, stimolando la sensibilità emotiva e la capacità interpretativa del lettore”. Magnani (2009: 109) da la sua defini-

⁶“Una stringa di segni scritti può essere letta come un testo letterario, se i lettori sono in possesso di una grammatica letteraria, che gli permetta la traduzione dei segni in strutture letterarie e in significati letterari”. La traduzione è nostra.

zione di testo letterario come testo “ricco, [che] può essere semplice o complesso [...] e sempre e comunque veicola contenuti copiosi in termini di *humanitas*, [...] è autentico, reale e vivo al tempo stesso”. Infine Balboni (2004: 27) definisce il testo letterario come un testo “caratterizzato da uno scopo unitario, dalla coerenza logica, dalla coesione tra le parti [...] [reso particolare da] una serie di caratteristiche formali che permettono ad una società di indentificare quel testo come letterario”. Inoltre prosegue Balboni (Ibid.), il testo letterario comporta scelte “testuali, morfosintattiche, lessicali, fonologiche e grafemiche”.

Sono proprio queste tipologie di scelte a rendere un testo letterario, differenziandolo così dalle altre tipologie testuali esistenti. Segre (1985), Manzotti (1992), Corti (1993), Chines e Varotti (2001), Balboni (2004) e Del Col (2005) presentano nel dettaglio queste scelte che attribuiscono valore letterario ad un testo. La prima tipologia di scelta che l'autore si trova a dover fare è di tipo testuale (Balboni, 2004: 27; Del Col, 2005: 42; Mariani), ossia l'autore deve scegliere per prima cosa il “genere letterario” (Mariani, *online*) all'interno del quale vuole inserire il suo testo, perché da questa scelta dipenderanno poi le tematiche affrontate (non tutte le tematiche sono adatte per tutti i generi letterari) e dipenderanno anche le scelte formali relative alla tipologia di genere scelto. Infatti come affermano Chines e Varotti (2001: 17) il genere letterario “può essere definito come un codice basato sull'interazione tra determinati elementi del contenuto (temi, motivi, [...]) e determinati elementi formali, scelti tra varie possibili opzioni”. Oltre alla scelta del genere letterario, la scelta testuale riguarda anche il “sistema narratologico e il sistema enunciativo” (Del Col, 2005: 42), ossia la relazione che può essere instaurata tra fabula e intreccio, come anche il tipo di narratore da utilizzare per accompagnare i lettori nella storia. Fanno parte di queste scelte anche il pubblico a cui rivolgere la propria opera letteraria e il mezzo tramite il quale si vuole far arrivare il testo, cioè se si tratti di un testo per un libro,

per una rappresentazione teatrale o anche per internet. La seconda scelta che l'autore deve fare per la letterarietà del suo testo riguarda il lessico, ossia il livello semantico del testo scritto (Segre, 1985: 51; Manzotti, 1992: 42; Corti, 1993: 22). In particolare l'autore del testo tratterà scelte di natura "sociolinguistica", scelte che mirano ad evidenziare "i livelli di connotazione e di denotazione" (Segre, 1985: 51; Balboni, 2004: 28), ossia il livello puramente significativo e quello che attribuisce espressione alla parola. Infatti l'autore "attuа rispetto alla disponibilità della lingua una sua personale selezione e combinazione dei materiali verbali il cui significato va precisato all'interno di un particolare contesto [...]" (Chines e Varotti, 2001: 66), andando così ad individuare le "strutture del testo e le sue impalcature" (Del Col, 2005: 47). Questo aiuta lo studente anche ad individuare quale è il significato che l'autore attribuisce ad termine polisemico, perché scegliere un verbo anziché un altro, o scegliere di usare un aggettivo al posto di un avverbio può sconvolgere enormemente il significato della parola originale. Un ulteriore scelta che l'autore deve fare riguarda il livello morfologico e morfosintattico (Manzotti, 1992: 39; Chines e Varotti, 2001: 53-60, 63-6; Balboni, 2004: 29), in quanto il testo letterario si differenzia dagli altri testi scritti per deviazioni morfologiche e sintattiche che riguardano la scelta dei nomi o dei pronomi, che ci fanno capire a chi si rivolge il testo che stiamo leggendo, ma anche dei verbi e dei tempi verbali, come anche la scelta di usare una determinata varietà di lingua, sia essa standard o dialettale. La scelta riguarda anche l'utilizzo della paratassi (uso della coordinazione) o dell'ipotassi (uso della subordinazione), che ci permettono di capire il pensiero dell'autore. Afferma infatti a questo proposito Balboni (2004: 29):

rispetto al testo quotidiano ci sono, in quello letterario, deviazioni, scarti che vanno dalla scelta paratattica estrema di scrittori [...] che fondano la loro scrittura sulla coordinazione, alla scelta ipotattica basata sulla subordinazione, [...] fino al superamento della morfosintassi dello scritto [...]. Rientrano in questo ambito anche scelte di natura sociolinguisti-

ca, come il privilegio accordato alle varietà dell'italiano basate sul passato remoto o a quelle sul passato prossimo [...]. [...] E' da scelte di carattere morfosintattico che deriva anche il ritmo di un testo, il suo essere ampio come [...] un flusso di coscienza [...] o rapido.

Questa scelta che l'autore deve fare per rendere la letterarietà del suo testo dipende anche dal "contesto storico e culturale, dal genere che sceglie di utilizzare, dai modelli su cui si basa e tutto ciò ci fa capire le finalità estetiche dell'autore. Come affermano Chines e Varotti (2001: 57-8)

[...] L'organizzazione complessa o più lineare sarà da riportare anche a una lunga serie di fattori, come il contesto storico culturale, il genere letterario dell'opera, i modelli precedenti, la genesi e le finalità stessa di un prodotto letterario, il suo stato di elaborazione, la volontà di pubblicazione dell'autore e tanti altri elementi che ne possono talvolta giustificare le qualità estetiche.

Oltre alla morfologia e alla sintassi, il testo letterario, soprattutto nella forma della poesia ma anche della rappresentazione teatrale, si configura anche per scelte a livello fonologico e grafico, metrico e ritmico (Manzotti, 1992: 38; Balboni, 2004: 30; Mariani, *online*). Nel testo letterario poetico sono presenti a livello fonologico suoni ed effetti musicali che fungono da rappresentanti per il contenuto e quindi per il significato delle parole del testo poetico. E' quindi necessario che l'autore operi una scelta precisa relativamente ai fenomeni "di ordine acustico" (Segre, 1985: 60) ossia la scelta di utilizzare "vocali chiare e aperte [...] oppure oscure e chiuse [...] e i segni di interpunzione" (Chines e Varotti, 2001: 36, 44), ma che faccia delle scelte anche a livello metrico e ritmico, ossia se usare "la rima, le allitterazioni" (Balboni, 2004: 30)," da inserire che andranno a configurare il ritmo del testo letterario. Tutti questi aspetti vanno analizzati "in funzione del significato che comunicano e non come arido elenco di presenze" (Mariani, *online*). Quello fonologico e ritmico-metrico è infatti un ulteriore elemento che ci consente di capire il significato preciso che l'autore vuole attribuire alle parole che sceglie di utilizzare nella scrittura del suo testo. Tutte le tipologie di scelte elencate sopra di

cui uno scrittore deve tener presente per rendere un testo letterario contribuiscono a creare e a differenziare la lingua letteraria e il testo letterario, che secondo Freddi (2003: 10) si caratterizza

non solo per la grammatica orizzontale della frase che tutti hanno studiato a scuola, ma [per una] grammatica verticale che collega [in modo coeso] frase con frase, periodo con periodo, temi centrali e temi collaterali, una grammatica che impiega meccanismi di rinvio a quanto già anticipato oppure a quanto verrà detto, una grammatica che dispone di un ricco repertorio di connettivi (congiunzioni, avverbi, locuzioni avverbiali o prepositive, ecc.) i quali consentono di collegare le frasi secondo il genere del testo stesso.

Il testo letterario viene da sempre considerato fuori luogo per la sua complessità, per le difficoltà di comprensione che può causare nello studente e per il fatto che, essendo presente in antologie studiate apposta per i ragazzi del liceo, viene corredato da un'interpretazione pre-scritta dagli autori dell'antologia, alla quale viene affiancata quella dell'insegnante, considerata come unica verità da acquisire e rispettare. Il testo letterario ha perso "la sua *humanitas*, diventando un blocco [...] composto di lessico, di strutture, di nozioni storico-letterarie da ripetere più o meno passivamente, [divenendo] un mero oggetto di studio e non viene più recepito come uno stimolo alla comunicazione" (Magnani, 2009: 110). A questa visione del testo letterario si contrappone l'idea della "centralità del testo letterario" (Freddi, 2003: 10) nel senso di lavorare su di esso, non come un depositario di strutture metrico-ritmiche da analizzare con l'analisi del testo, bensì come un testo "che lo studente deve poter accostare direttamente e analizzare per coglierne la bellezza, il significato e il valore intrinseci" (Ibid.: 11). Il testo letterario, come proposto da Luperini (2000), Magnani (2009) e Giusti (2011), deve essere un testo selezionato assieme agli studenti, che possa trattare tematiche che interessano i giovani studenti, per diventare così "un impulso finalizzato all'espressione individuale e conseguentemente alla comunicazione" (Magnani, 2009: 111). Infatti, il testo letterario deve essere compreso per essere

inserito “nel nostro mondo di valori, nella nostra prospettiva esistenziale e culturale, [...] per assumere un valore per noi” (Luperini, 2000: 15-6), il che ci permette di “[...] dare un senso alle azioni e alle intenzioni umane, ma anche di costruire e esplorare mondi possibili, negoziare il proprio ruolo sociale la propria identità, [...] ed estendere la comprensione sulle altre persone, a incarnare le loro convinzioni e le loro emozioni, e infine a capire noi stessi” (Giusti, 2011: 4, 6). Infine Magnani (2009: 112) riassume quello che è il compito del testo letterario, ossia quello di essere

punto di partenza per una comunicazione reale fortemente stimolante, che scaturisce dai saperi progressi dei discenti e non presuppone necessariamente una totale e perfetta comprensione del testo stesso, bensì una costante rielaborazione personale dell’input ricevuto durante il dialogo didattico. [...] il testo letterario diviene una sorta di contenitore all’interno del quale apprendere a sviluppare ed esprimere il proprio pensiero [...]; tutto ciò permette sia di superare l’artificialità dello sviluppo didattico delle lezioni tradizionali, sia di fare della lingua utilizzata un mezzo di comunicazione e non un oggetto di studio. In questa maniera [...] si realizzano contemporaneamente due apprendimenti: uno di maturazione espressiva personale, l’altro di sviluppo delle competenze linguistiche.

1.2 LA CRITICA LETTERARIA

Quando si tratta di letteratura è opportuno anche far riferimento alla critica letteraria, che è strettamente collegata alla produzione letteraria. Infatti come afferma Guglielmi (2000, *online*) “se c’è letteratura c’è critica; se non c’è letteratura la critica muore” e Luperini (2000: 32) prosegue su questa linea di comunanza tra la letteratura e la critica, sostenendo che “la critica letteraria, e dunque anche l’insegnamento della letteratura, ha uno statuto aperto”. La critica letteraria viene definita da Casadei (2001: 9) come “l’operazione di

esaminare e valutare un'opera d'arte", già dai tempi antichi questa era la definizione di critica letteraria. Wellek definisce invece la critica letteraria "nel senso più ampio del termine [...] come un discorso sulla letteratura"⁷, che non prevede esclusivamente un giudizio sulla singola opera letteraria, ma che coinvolge tutti i vari lavori, testi e contributi relativi ad una determinata opera. Neuhaus (2004, *online*) sembra concordare con Wellek nel definire la critica della letteratura come "jede Art kommentierende, urteilende, denunzierende, werbende, auch klassifizierend-orientierte Äußerung über Literatur, d.h. was jeweils als ‚Literatur‘ gilt"⁸. La critica letteraria viene anche definita attraverso la sua funzione di mediatrice e moderatrice di un dialogo tra l'opera letteraria e il lettore, andando a trovare e valutare le varie pagine critiche che sono presenti su una determinata opera letteraria. Afferma infatti a questo proposito Kuhl (2007: 20), citando Reuss (1999: 97):

Im Auftrag der Öffentlichkeit soll sie das Kulturgut Buch und das in ihm veröffentlichte Wissen der Zeit sichten und bewerten. Sie eröffnet ein Gespräch über Bücher, einen Dialog, der grundsätzlich universell ist – im Hinblick auf Themen wie auf Länder⁹.

E ancora la critica letteraria si distingue per il suo ruolo classificatorio, sia relativamente alle nuove pubblicazioni, sia anche a libri già usciti in passato, che vengono costantemente rivalutati e ricriticati, per dare la possibilità al lettore di costruire la propria opinione su una determinata opera. Infatti,

Die Aufgabe der Literaturkritik ist, sich anhand von Rezensionen, Werke der Literatur zu bewerten und auch einzuordnen. Die Literaturkritik beschäftigt sich überwiegend mit Neuerscheinungen (Romane, Sachbücher etc.) aber auch äl-

⁷ Tratto da "Critica letteraria", in: Enciclopedia del Novecento, Treccani online, [http://www.treccani.it/enciclopedia/critica-letteraria_\(Enciclopedia-del-Novecento\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/critica-letteraria_(Enciclopedia-del-Novecento)/)

⁸ Con il termine critica della letteratura Neuhaus indica "ogni tipo di dichiarazione sulla letteratura che commenta, giudica, denuncia, pubblicizza e o che classifica, ciò che viene considerato letteratura". La traduzione è nostra.

⁹ "Su ordine del pubblico la critica della letteratura deve classificare e valutare il libro inteso come bene culturale e il sapere che viene pubblicato in esso in quel momento. Apre un dialogo sui libri, un dialogo che è fondamentalmente universale, sia per quanto riguarda i temi trattati, che i paesi in cui il libro viene letto". La traduzione è nostra.

tere Literatur wird immer wieder neu bewertet. [...] Literaturkritik wird auch Buchrezension, Buchbesprechung, Buchkritik oder auch Literaturrezension genannt. Die Literaturkritik erleichtert unter anderem dem großen Publikum eine schnelle Einschätzung bestimmter Werke¹⁰.

Quando si parla di critica è necessario fare anche riferimento alle varie tipologie e stili che possono essere adottati per fare una critica, positiva o negativa che essa sia, ad un libro o in generale ad un'opera letteraria. Tra le varie tipologie di critica esistente troviamo la critica stilistica, tematica e psicoanalitica¹¹. La critica stilistica (Auerbach, 1967; Contini, 1970; Bevilacqua, 1983; Casadei, 2001; Suitner, 2004; Muzzioli, 2010) si basa sulla premessa che fa Suitner (2004: 29) che "vi è un linguaggio usuale, comune, e vi è l'uso che del linguaggio fa il singolo, nel nostro caso, lo scrittore [...] soggetto alle emozioni, agli stati d'animo, alle caratteristiche della singola personalità" e sulla premessa di Cimini (2010: 95) che "il carattere distintivo dell'opera è lo stile" e viene definita da Bevilacqua (1983: 65) sia come "la scienza dell'espressione, sia come un metodo di descrizione/valutazione degli stili individuali". Il critico letterario quindi ha il compito di leggere più volte un testo, fino a che verrà colpito da un particolare dello stile che poi il critico incontrerà in tutta l'opera, estendendo quindi "all'intero componimento delle osservazioni fatte su una singola parola" (Casadei, 2001: 95), studiando quindi "la determinata variante messa in atto dallo scritto o dal poeta, [...] definita come *scarto* dalla norma linguistica" (Bevilacqua, 1983: 67). Il secon-

¹⁰ Tratto da "Literaturkritik" in <http://romandefinition.de/literaturkritik.html>. "Il compito della critica letteraria è classificare e valutare opere della letteratura, sulla base di recensioni. La critica si occupa in prevalenza delle nuove pubblicazioni (romanzi, saggi, etc.) ma anche la letteratura più antica viene sempre rivalutata. [...] La critica della letteratura viene definita anche recensione di libri, discussione di libri, critica di libri o anche recensione di letteratura. La critica della letteratura facilita, tra l'altro, il pubblico nel valutare velocemente una determinata opera". La traduzione è nostra.

¹¹ Le tipologie di critica elencate sopra sono quelle, a parere di chi scrive, più rilevanti per introdurre il tema della critica letteraria a livello di scuola superiore a studenti che non hanno conoscenze sufficientemente adeguate per affrontare le altre tipologie di critica. Non c'è nessuna pretesa di esaustività, ma l'obiettivo è quello di descrivere a caratteri generali le tipologie sopraesposte.

do tipo di critica è la critica tematica¹² (Ceserani, 1999; Suitner, 2004; Lefèvre, 2006; Tellini, 2010; Pellini, 2014), che si differenzia perché il critico andrà ad analizzare ed individuare non le caratteristiche stilistiche, ma i temi preponderanti di un determinato autore, che “possono essere considerati figure, situazioni e persino sentimenti o concetti” (Casadei, 2001: 81). L’obiettivo principale della critica tematica dovrebbe essere per Ceserani (1999: 483) quello di analizzare i motivi per cui un determinato tema ha tanta importanza in un certo contesto culturale e periodo storico, cercando anche di capire quali sono i motivi che hanno spinto l’autore a scegliere, tra tanti, quel determinato tema. Come afferma Ceserani infatti,

dovrebbero essere i principali obiettivi della ricerca tematica:
1)stabilire perché un tema conosce in certe epoche un grande successo; 2)identificare le ragioni che spingono un autore a preferire quel tema e non un altro; 3)trovare le ragioni per cui un tema assume un significato particolare in una determinata cultura (per es. la figura di Saladino in Francia, Italia e Spagna e non in altre).

Realizzando nella pratica gli obiettivi sopracitati, la critica tematica facilita anche la comunanza tra varie opere, che possono essere caratterizzate da uno stesso tema e ciò permette di “inseguire un tema attraverso la sua storia, ricostruire i passaggi che ha avuto prima di arrivare allo scrittore che più direttamente ci interessa, [offrendo] spesso i caratteri di una vera e propria avventura culturale” (Suitner, 2004: 54). La critica tematica, secondo Pellini (2014: 80) è anche importante

perché l’approccio analitico all’immaginario di un unico autore, o di un unico testo, non di rado induce un lettore privo di pregiudizi a riconoscere il tema dell’opera in un elemento apparentemente marginale. Un elemento la cui storia diacronica sarebbe irrilevante, o perfino impossibile; ma che si rivela decisivo nella particolare economia di quel capolavoro.

¹² Per un excursus storico sulla critica tematica si veda Lefèvre M., 2006, “Per un profilo storico della critica tematica”, in Spila C. (a cura di), *Temi e letture*, Bulzoni, Roma.

La terza tipologia di approccio critico che può essere adottata è quella psicoanalitica (Pagnini, 1975; Lavagetto, 1983; Brooks, 1987; Cimini, 2010; Muzzioli, 2010) definita da Lavagetto (1983: 107) “critica freudiana”, mentre Muzzioli (2010: 62) più che di critica psicanalitica parla “di psicoanalisi applicata alla letteratura”. Come afferma Cimini (2010: 81-2),

[...] la critica psicanalitica non si interessa all’essenza dell’opera letteraria, ma la rinvia alla realtà psichica dell’autore, nella convinzione che un testo non è altro che una complessa “metonimia” della personalità e che la letteratura non è tautologia, non è cioè un oggetto ovvio, esistente in sé per sé [...].

La critica letteraria prevede quindi che il critico letterario, per comprendere e saper poi giudicare criticamente l’opera letteraria, si impersoni nei personaggi, nelle vicende e nelle situazioni che vengono presentate, cercando di capire cosa ha spinto l’autore a utilizzare quel tema, quei personaggi, quella situazione; in questo modo il critico coinvolge anche la sua psiche e l’inconscio, teorizzato da Freud (1970: 190), il quale dice che

l’arte del poeta non consiste nel trovare e nel trattare dei problemi. Dovrebbe lasciare questo compito agli psicologi. L’arte del poeta consiste, viceversa, nell’ottenere effetti poetici a partire da simili problemi; l’esperienza mostra che, per produrre tali effetti, i problemi debbono essere mascherati e che l’effetto non è in nulla diminuito se ci si limita a presentire i problemi e se nessuno degli ascoltatori o dei lettori riesce a rendersi conto chiaramente di quale sia la vera natura dell’effetto. L’arte del poeta consiste dunque essenzialmente nel velare. [...]

Brooks, critico letterario americano, parla infatti di un’applicazione scorretta della critica psicanalitica, che deriva da un approccio scorretto tra letteratura e psicoanalisi, che porta il critico a non analizzare l’opera letteraria nel modo corretto. In questo modo, quello che viene scoperto dalla critica rivela poco o niente sulla struttura e sulla retorica del testo. Inoltre, il rapporto tra letteratura e psicoanalisi è sempre stato considerato un rapporto di prevalenza di un termine sull’altro e la psicoanalisi veniva considerata come un metodo descrittivo.

tivo per analizzare e spiegare la letteratura, anziché vedere in questo rapporto una possibilità di incontro e confronto tra le due categorie. Dice infatti a questo proposito Brooks (1987: 334, 336):

The first problem, and the most basic, may be that psychoanalysis in literary study has over and over again mistaken the object of analysis, with the result that whatever insights it has produced tell us precious little about the structure and rhetoric of literary texts. [...] The conjunction has almost always implied a relation of privilege of one term to the other, a use of psychoanalysis as a conceptual system in terms of which to analyze and explain literature, rather than an encounter and confrontation between the two. The reference to psychoanalysis has traditionally been used to close rather than open the argument, and the text¹³. [...]

A parere di chi scrive le tre tipologie di critica sopra presentate sono quelle che possono essere introdotte agli studenti del liceo, che non hanno ancora basi solide per poter affrontare le altre tipologie di critica, in quanto molto specifiche e che richiedono una conoscenza approfondita che, a livello liceale, gli studenti non ottengono. In primo luogo la critica stilistica può essere utile per gli studenti, in quanto possono, grazie ad essa, scoprire la particolarità del linguaggio letterario e scoprire ciò che l'autore vuole trasmettere in fatto di emozioni e sensazioni tramite determinate scelte stilistiche. La critica tematica invece offre agli studenti la possibilità di vedere come un determinato tema venga trattato da uno o più autori e come si sviluppi nel corso degli anni, se ci sono differenze o similitudini tra come viene considerato da un autore anziché da un altro. Infine la critica psicoanalitica può essere fondamentale perché fa riferimento a quel rapporto interpersonale che dovrebbe intercorrere tra il libro e lo studente/lettore, per fare in modo che il li-

¹³ "Il primo problema, ed il più basilare, può essere che la psicanalisi nello studio della letteratura abbia confuso infinitamente l'oggetto dell'analisi, con il risultato che qualunque intuizione che ha prodotto ci dice poco o niente della struttura e retorica dei testi letterari. [...] La congiunzione [tra il termine psicanalisi E letteratura] ha sempre implicato una relazione di superiorità di un termine nei confronti dell'altro, un uso della psicanalisi come sistema concettuale attraverso il quale analizzare e spiegare la letteratura, piuttosto che rappresentare un incontro e confronto tra i due. Il riferimento alla psicanalisi è stato usato tradizionalmente per chiudere il discorso e il testo, anziché aprirli". La traduzione è nostra.

bro possa essere di aiuto per lo studente per la sua crescita umana, ma anche psichica. Lo studente, cercando di immedesimarsi nella storia che legge, può scoprire le sensazioni interiori e la dimensione psicologica che hanno portato l'autore a scrivere quella determinata storia, in quel determinato modo e così facendo trovano nella storia che leggono anche degli spunti per la propria vita, per la propria dimensione emozionale e psichica.

1.3 LA LETTERATURA OGGI: STATUTO E CRISI

Inevitabile quando si tratta di letteratura dal punto di vista prettamente teorico e concettuale è far riferimento alla situazione di crisi e di stallo in cui la letteratura si trova attualmente, da un lato per la concezione scolastica tradizionale di letteratura e testo letterario, ancora in vigore nelle scuole e adottata dalla maggior parte dei docenti, dall'altro perché è cambiato il contesto in cui essa viene insegnata, ma anche perché sono soprattutto cambiati i destinatari dell'insegnamento, ossia gli studenti-adolescenti.

1.3.1 La crisi

La letteratura oggi si trova in una situazione di crisi e di stallo, come sostengono vari critici ed esperti di letteratura. Littamè (2005: 87) ritiene che, alla già presente difficoltà nell'insegnare letteratura nella scuola (soprattutto secondaria) italiana, si aggiungano "problemi legati alla motivazione" dello studente, alle "difficoltà della lingua", ma soprattutto legati alla considerazione che è ancora attuale e attuata di letteratura. Come sostiene Perrone Capano (2012: 5) l'attuale insegnamento della letteratura infatti "rischia di per-

dere di vista l'essenziale, cioè il rapporto con la realtà, per votarsi alla corretta definizione di elementi e funzioni formali". Concorda anche Giunta (2016, *online*) nel sostenere che ha "l'impressione che a scuola sia data un po' troppa importanza alla forma dei testi che si leggono (a pezzettini) e un po' troppo poco al loro contenuto". Spaliviero (2015: 42) infatti afferma come lo statuto attuale di crisi della letteratura sia dovuto in parte alla "concezione anacronistica della letteratura", ossia al fatto che la letteratura e i suoi contenuti siano rimasti ancorati alla tradizione, anche dal punto di vista della didattica, mentre i protagonisti dell'ora didattica, cioè gli studenti, come sostiene Armellini (2003: 29), sono cambiati "in maniera rapida e profonda perché sempre più immersi in una realtà comunicativa che ha nella ipermedialità [...] e nell'interattività le sue forme privilegiate" e che utilizzano "sempre più un'intelligenza di tipo simultaneo, incompatibile col modello logicamente e cronologicamente sequenziale sui cui si sono basati finora i saperi [...]"¹⁴. Dello stesso parere è Turkowksa (2012: 230), la quale sostiene che tra le cause della crisi della letteratura siano da annoverare oltre ad una "mangelhafte Sprachbeherrschung, Defizite in der literarischen Bildung" soprattutto una "veränderte lernpsychologische Disposition der Zielgruppen"¹⁵. Questa tendenza va ad aggiungersi al fatto che i destinatari dell'insegnamento della letteratura, ossia nella maggior parte dei casi gli studenti adolescenti, "non si presentano [...] semplicemente digiuni della nostra culturale generale, ma imbevuti di un'altra cultura, [...] una cultura multimediale [...]" (Armellini, 2003: 29).

Spaliviero (2015: 43-4) annovera tra le cause della crisi della letteratura "l'evolversi del contesto (scolastico ed extrascolastico)" di insegnamento della letteratura che è mutato notevolmente, in quanto la letteratura non è più

¹⁴ Per approfondimenti si veda il capitolo n°3 della seguente dissertazione.

¹⁵ "Lacunosa conoscenza e dominanza della lingua, deficit nella formazione letteraria e il cambiamento della disposizione psicologica allo studio dei gruppi di riferimento". La traduzione è nostra.

l'unico canale preposto alla formazione umanistica degli studenti e alla formazione di un modello di pensiero; a questo fa seguito un rapido "sviluppo delle tecnologie" che hanno sempre di più assunto un ruolo (eccessivamente) determinante nella vita degli adolescenti. Sembra concordare Luperini, il quale sostiene che con l'avvento massiccio delle nuove tecnologie con la comunicazione audiovisiva, ma soprattutto multimediale "oggi c'è un eccesso di informazioni, la cultura è ancora più internazionale [...], la circolazione delle idee e la mescolanza dei popoli molto più sviluppate" (Luperini, 2007: 260). Questo causa "il cambiamento dei modi di percezione provocato dallo sviluppo della cibernetica e dai processi informatizzazione" (Luperini, 2000: 65) che mettono in discussione il rapporto tra il testo e lo studente, il quale non riconosce più il testo letterario come "canale privilegiato dell'esperienza estetica e della modellizzazione dell'immaginario" (Armellini, 2003: 26), ma anzi, vivendo in una società sempre più tecnologicamente e digitalmente avanzata, lo svuota di ogni sua funzione, e lo considera "un oggetto desueto, con le sue certezze che non entusiasmano più nessuno e le sue domande che non prevedono risposta" (Bordoni, 2007: 141-2). Per Giunta (2016, *online*) la scarsa considerazione che gli studenti hanno per il testo letterario è da attribuire alla convinzione che viene portata avanti dalla maggior parte dei docenti, ossia che "i romanzi, i saggi, le poesie, [...] non siano dei messaggi che qualcuno ci ha spedito anni o secoli fa, messaggi che vanno ascoltati, compresi, giudicati per la loro bellezza o verità, ma degli strani, minacciosi marchingegni di cui importa soprattutto smontare gli ingranaggi per vedere come sono fatti dentro". Concorda Luperini (2000: 66-7) il quale sostiene che buona parte della crisi in cui si trova attualmente la letteratura e l'educazione letteraria sia dovuta proprio alla tendenza a "tecnicizzare in senso scientifico l'insegnamento della letteratura allontanandolo dall'esperienza reale degli studenti", alla quale si aggiunge "l'incapacità [...] di porsi concretamente il problema della formazione e dell'aggiornamento degli insegnanti [...]".La

letteratura e la cultura umanistica apportata dalla letteratura vedono quindi svanire sempre più il loro ruolo formativo, a favore del web, di internet e delle nuove tecnologie digitali, ma anche della televisione o dello schermo cinematografico attraverso i quali gli studenti si formano. Infatti come afferma Luperini (2007: 256)

la letteratura e la cultura umanistica hanno perduto il loro posto nella formazione dei ceti dirigenti. Inoltre i giovani avvertono una sempre maggiore estraneità al testo letterario, mentre la scuola non è più l'unica agenzia preposta alla formazione, e anzi appare progressivamente marginalizzata rispetto ad altre più potenti (per esempio, rispetto al mondo delle comunicazioni e delle informazioni). In questa situazione i critici letterari e gli insegnanti di letteratura non sembrano più in grado di svolgere la loro tradizionale funzione di mediazione.

Guglielmi (2000, *online*) concorda con Armellini e Luperini e afferma che “il medium letterario non è più da un pezzo il medium centrale della cultura” e che la scrittura “si è ridimensionata e ha assunto un diverso ruolo”, complici i vari mezzi televisivi ed informatici che mettono a disposizione dei lettori svariate opportunità rispetto alla mera scrittura. Concorda con il cambiamento di ruolo della scrittura anche Schaeffer (2014: 11), il quale sostiene, contrariamente a chi vede nel cambiamento di ruolo della scrittura un declino, che la nuova posizione della scrittura, dovuta all'avvento di Internet e alle nuove tecnologie, contribuisca ad una crescita nella lettura, ma anche nella scrittura:

L'attuale diffusione di Internet rientra in questo avanzamento e ne è allo stesso tempo un effetto e una causa: un effetto, perché la padronanza dello strumento d'informazione online presuppone che si sia in grado di leggere e di scrivere; una causa, nella misura in cui l'accesso tecnico a Internet è esso stesso un catalizzatore per la padronanza della lettura e della scrittura. [...]. Poiché, se la lettura e la scrittura non occupano più la *stessa* posizione nella vita culturale da alcune generazioni, non vuol dire che ne occupino una *minore*. Si sono piuttosto *spostate* e questo spostamento è indissolubilmente legato, lungi dall'essere un declino della scrittura, a una crescita in potenza.

Infatti per Schaeffer (2014: 15) si può parlare di crisi della letteratura solamente se si considera la letteratura “come una realtà autonoma e ripiegata su se stessa” anziché vedere la letteratura e il testo letterario come elementi di cui ci si può fidare “as a system, which can, to a degree, represent reality”¹⁶ (Pokrivčák, 2013: 80).

1.3.2 Le possibili soluzioni alla crisi

Come fare in modo quindi che la letteratura e il testo letterario possano di nuovo tornare a svolgere una funzione fondamentale per la crescita etica e ed umana degli studenti, senza trascurare tutti i cambiamenti elencati sopra dovuti all'avvento delle nuove tecnologie digitali? Innanzitutto lo studente deve essere accettato per quello che è, con tutti i suoi pregi, ma anche i suoi difetti, con le sue aspettative e con le sue conoscenze acquisite anche nell'ambiente extrascolastico perché è così che lo studente si prepara ad affrontare la letteratura in classe, cercando di creare collegamenti culturali che possono essere fondamentali per gli studenti. Sostiene a questo proposito Martignoni (2001: 99-100):

decifrare il nostro tempo consente di acquisire almeno due vantaggi, molto importanti, non solo culturalmente, ma anche dal punto di vista didattico e comunicativo che qui ci interessa:

-conoscere più a fondo i nostri giovani interlocutori, i loro orizzonti e le loro aspettative, le loro modalità immaginative e percettive, i loro modelli di riferimento, molto più diversi rispetto a quelli delle generazioni formatesi dentro i saperi verbali e più genericamente nei decenni precedenti (del resto è evidente che la frattura generazionale, tanto più quando ne manchi la consapevolezza, può far saltare le possibilità comunicative);

¹⁶ “Come un sistema, che può, fino ad un certo grado, rappresentare la realtà”. La traduzione è nostra.

-partendo dagli scenari attuali [...] tracciare linee interpretative e collegamenti, per affinità o divergenza, con altri periodi e altri fenomeni, ed entrare in contatto con certi snodi materiali e sociali del secolo. [...]

Freddi (2003: 5), come strategia per rivitalizzare la letteratura all'occhio degli studenti ritiene sia necessario integrare la letteratura con le altre forme estetiche, tra cui il cinema, in modo che lo studente veda come la trasposizione di un libro in film sia un "tentativo di attualizzare, di far comprendere e rendere moderno il dramma, [confermando] da un lato la 'storicità' dell'opera e, dall'altro, la sua perenne modernità, il che vuol dire anche la sua universalità". Anche Armellini (2003: 26) ritiene che, per garantire l'universalità di cui parla Freddi, sia necessario affiancare alla letteratura anche le immagini, la musica, il cinema, contaminando così vari linguaggi che permettono di "inquadrare l'educazione letteraria nell'ambito di una formazione alla cittadinanza capace di coniugare gli orizzonti nazionali con quelli europei, addirittura planetari". In questo modo sarebbe importante "insegnando letteratura, non limitarsi almeno in partenza a discorsi separati, ma tentare un approccio più ampio e intrecciato, dove la letteratura [...] sia però connessa ad altre discipline e saperi" (Martignoni, 2001: 98). Per Littamè (2005: 88) il coniugare i vari orizzonti si traduce nel "rileggere la tradizione letteraria anche alla luce delle caratteristiche dei suoi fruitori, [...] [per definire] un canone letterario veicolo non solo di elementi utili al riconoscimento e al rafforzamento dell'identità nazionale, [...] ma anche di conoscenza e comprensione di una cultura altra". Dello stesso parere è Perrone Capano (2012: 6) la quale sostiene che nel "processo di trasmissione del sapere letterario acquistano un importante rilievo anche gli aspetti interculturali, laddove la letteratura [...] stimola proprio l'acquisizione delle competenze necessarie nei processi interculturali". Spaliviero (2015: 46-7) propone come soluzione per superare la crisi della letteratura "la considerazione *in primis* del fattore motivazionale, dei (nuovi) bisogni e interessi e delle (nuove) competenze degli

studenti [...]”, una “metodologia didattica che tenga conto di questi elementi” e che preveda “l’allargamento del canone letterario tradizionale” contestualmente ad un’apertura verso i “moderni mezzi multimediali di trasmissione letteraria”. Il considerare i bisogni dello studente nel pianificare l’insegnamento della letteratura è certamente uno degli elementi fondamentali, che richiama proprio a quella funzione umanitaria, di *humanitas*, della letteratura. Freddi e Spaliviero, ed in parte anche Armellini, ritengono che sia auspicabile rendere gli studenti consapevoli della loro necessità di letteratura, perché possano formarsi dal punto di vista umano con il testo letterario, che tratta tematiche e problematiche tipiche dell’età adolescenziale. In questo modo gli studenti hanno dalla loro parte una visione diversa rispetto alla loro su certe questioni e talvolta anche qualche risposta ai loro dubbi. Sostiene infatti a questo proposito Spaliviero (2015: 49):

occorre allora che il docente riesca attraverso scelte metodologiche a favorire, da un lato la partecipazione attiva [...] dall’altro la scoperta da parte degli studenti del loro “bisogno di letteratura” in quanto bisogno di narrare e di condividere l’esperienza umana nei suoi nuclei transculturali (l’amore, l’amicizia, le emozioni, i sentimenti, la morte...), trovando delle possibili risposte alle problematiche esistenziali che caratterizzano soprattutto l’adolescenza. [...] Di conseguenza, una rinnovata educazione letteraria deve mirare all’interiorizzazione del bisogno di letteratura da parte degli studenti e alla loro presa di consapevolezza del piacere che ne può derivare [...].

Freddi (2003: 6) riassume invece in poche parole il concetto di bisogno di letteratura, sostenendo che “il giovane scopre, altresì, che con i suoi generi e le specifiche forme di scrittura, la letteratura offre una chiave per leggere e descrivere l’uomo e la vita [...]”. In un suo intervento ad un convegno nel 2010, Armellini sostiene che il fatto di rendere consapevoli gli studenti del loro bisogno di letteratura si possa concepire

come una scommessa, una scommessa sulla possibilità che possa scoccare questo desiderio, questo piacere. Possiamo vincere questa scommessa, dobbiamo giocarcela. Questo è

possibile se rinunciano ad un'idea di insegnamento letterario semplicemente come trasmissione, trasmissione di nozioni¹⁷.

Oltre ad allargare gli orizzonti per cercare di coinvolgere gli studenti con le loro emozioni e i loro bisogni, l'insegnante di letteratura dovrebbe anche provvedere ad allargare il canone, tradizionalmente considerato come contenitore di opere della tradizione che vanno inserite nei programmi scolastici, in quanto rappresentano la tradizione letteraria di un paese e la sua identità culturale. Per Armellini (2003: 27) questo vuol dire "offrire alla attuali generazioni una mappa della cultura libera dai caratteri elitari e classisti delle società del passato", ossia progettare un insegnamento della letteratura che abbatta i confini e le delimitazione imposte dalla tradizione e, appunto, dal canone e che faciliti allo studente "l'esplorazione del territorio (la lettura, l'analisi, l'interpretazione dei testi), basata sull'esperienza diretta della complessità, dell'imprevedibilità, dell'inesauribile ricchezza di significati delle grandi opere [...]". Per Littamè (2005: 88) allargare il canone significa invece

individuare percorsi intertestuali e interespressivi che permettano di superare un certo "rimpianto nei confronti del passato", cercando nella produzione letteraria contemporanea testi che permettano poi il recupero del "classico", [...] con la possibilità di arricchirlo di nuove interpretazioni.

L'allargamento del canone prevede anche l'allargamento dei mezzi di trasmissione, produzione e fruizione della letteratura, ossia l'apertura alle nuove tecnologie multimediali e del cosiddetto web 2.0 (per approfondimenti cfr. capitolo 3 della seguente dissertazione), in relazione con le difficoltà linguistiche degli studenti, ma anche con le loro aspettative e preferenze per fare in modo che la letteratura continui a svolgere un ruolo fondamentale per la vita degli studenti. Afferma a questo proposito Turkowksa (2012: 232):

Literatur ist heute immer öfter Medienverbundliteratur; die kulturelle Praxis also, in die Heranwachsende einzuführen sind, ist eine Praxis des Umgangs mit allen ästhetikfähigen

¹⁷ Tratto dall'intervento di Guido Armellini al convegno "Leggere...che bello!" (Crema, 2010), in: http://www.engheben.it/prof/interventi/letteratura_a_scuola.htm

Medien. Aus dieser pädagogischen Situation ergeben sich Konsequenzen für den Literaturunterricht. Ein Literaturunterricht, der die Voraussetzungen der Lernergruppen ernst nimmt, sollte neben der traditionellen literaturwissenschaftlichen Beschäftigung mit Literatur die Sprachschwierigkeiten der Lerner beim Kontakt mit dem fremdsprachlichen literarischen Lernstoff minimalisieren und sie beim Verstehen der Vorträge und Lektüren unterstützen, die Kenntnis und Vorliebe der Lerner für die neuen Medien zur produktiven, kreativen Unterrichtsarbeit einsetzen, den ästhetischen Genuss aus dem Kontakt mit Literatur vergegenwärtigen und auf die unersetzliche Rolle der Literatur im gesellschaftlichen Leben und in der individuellen Entwicklung hinweisen, damit die Literatur aus dem kulturellen Bewusstsein der jungen Generation nicht verschwindet.¹⁸

Se Turkowska concorda con Spaliviero nel sostenere che l'insegnante di letteratura deve garantire l'accesso alla letteratura grazie ai nuovi mezzi multimediali e tecnologici, Freddi e Luperini sono in parte scettici sull'utilizzo di queste tecnologie ai fini letterari. Secondo Luperini (2007: 261) le nuove tecnologie non potranno sostituire o per quanto poco veicolare testi letterari perché la nostra natura umana "esige complessi rapporti di tipo psicologico e culturale e dunque interpersonali" e aggiunge che "nessuna digitalizzazione può sopprimere il bisogno di memoria storica, di tradizione e di valori che qualunque società avverte per sussistere". Freddi (2003: 6) concorda con Luperini, in quanto sostiene che la letteratura abbia "una funzione ecologica" che permette alla nostra mente di purificarsi, di fare un "ecologia della memoria", che rischia di essere danneggiata da un mondo che definisce "esa-

¹⁸ "La letteratura è oggi sempre più letteratura collegata ai nuovi media; la pratica culturale, a cui devono essere introdotti gli studenti, prevede l'utilizzo di tutti i media che sono capaci di trasmettere l'esteticità delle opere. Dal punto di vista pedagogico ci sono conseguenze per l'ora di lezione di letteratura. Una lezione di letteratura, che considera seriamente i presupposti del gruppo di studenti, dovrebbe minimizzare la difficoltà linguistica degli studenti quando sono in contatto con materiale in lingua straniera e aiutarli nella loro comprensione, oltre ad occuparsi del sapere tradizionalmente trasmesso a scuola. Dovrebbe anche trasformare la conoscenza e la predilezione degli studenti per le nuove tecnologie in lavoro produttivo e creativo. Inoltre dovrebbe attualizzare il piacere del contatto con la letteratura e far riferimento all'insostituibile ruolo della letteratura nella vita sociale, cosicché la letteratura non scompaia dalla consapevolezza culturale della generazione giovane". La traduzione è nostra.

speratamente tecnologizzato, paralizzato da forme di comunicazione ipertrofiche imposte dal consumismo [...]”.

L’obiettivo di queste possibili soluzioni alla crisi della letteratura riguarda sia il concetto teorico di letteratura, sia la sua applicazione pratica nella didattica della letteratura (per approfondimenti cfr. capitolo 2 di questa dissertazione). Dal punto di vista prettamente teorico, ciò che l’insegnante di letteratura deve tener a mente mentre programma i contenuti che andranno affrontati nelle ore di lezione riguarda la natura della letteratura, è che la letteratura può essere stimolo per leggere altra letteratura, per riscoprire la bellezza e il gusto del leggere, senza doversi concentrare sui vari meccanismi formali che regolano il testo letterario. Come afferma infatti Perrone Capano (2012: 7), citando da Destro (2002: 49),

[...] Il senso di tutto l’insegnamento letterario riposa allora nello stimolo alla lettura, nell’educazione alla lettura (il che significa alla lettura corretta, il più approfondita e rigorosa possibile, senza tuttavia togliere con ciò il semplice gusto del leggere che può anche essere estensivo, cursorio ecc., insomma: libero. [...])

L’insegnante deve tenere a mente sempre anche i destinatari della letteratura a scuola, ossia gli adolescenti che si trovano ad affrontare tematiche, testi ed autori, talvolta in più di una lingua, cercando di costruire tra essi e la letteratura un rapporto quasi dialogico, che permetta di costruire nuovo sapere, senza accontentarsi mai di ciò è già scritto su un’opera letteraria, ma cercando sempre di attualizzarla e di offrire le più varie interpretazioni, e sarà poi lo studente a scegliere tra di esse quella che secondo lui è la più adatta per la sua idea, per le sue convinzioni, per la sua esperienza di vita, ritenendo magari letterario ciò che non viene contemplato dalla tradizione nel concetto di letterario, ma che per lo studente è carico di questo significato. Afferma Armellini (2003: 31) a questo proposito:

[...] Non si tratta soltanto di trasmettere un sapere dato, ma di costruire un sapere nuovo scaturito dall’incontro fra gli

orizzonti delle opere letterarie del passato e l'immaginario dei giovani d'oggi: da un lato gli studenti devono essere messi in grado di accostarsi agli orizzonti culturali delle opere, riconoscendone la distanza e l'alterità; dall'altro le opere, a contatto con questo pubblico nuovo e per molti versi illetterato, possono caricarsi di significati inattesi, non registrati dalla storiografia letteraria e dalla antologie della critica. [...]

Anche Luperini (2007: 263) concorda sul fatto che la letteratura si doti di una nuova identità, che le permette di essere rivitalizzata e di ritrovare il suo posto nella formazione umana degli studenti, e afferma che

la grande scommessa problematica ed esistenziale della letteratura moderna, la sua ricerca inquieta e inconclusa di senso, la sua apertura, le sue domande e il suo bisogno di risposte definiscono una prospettiva di significato da elaborare insieme; non raccontano un'identità data, ma scommettono su un'identità futura, da costruire con il lettore. [...]

La letteratura, infatti, secondo Guglielmi (2000, *online*) "scommette su un pubblico, lo anticipa, si sforza di andare al di là degli orizzonti di attesa" e ribadisce che la letteratura [...] informa in profondità la cultura in senso antropologico". Quindi la letteratura, e di conseguenza l'educazione letteraria "può conservare nella scuola italiana un'importanza decisiva, a patto che sappia rinnovarsi e soprattutto che sappia individuare la propria funzione formativa in aspetti diversi rispetto a quelli praticati in passato" (Luperini, 2000: 10).

2. EDUCAZIONE LETTERARIA E DIDATTICA DELLA LETTERATURA: APPROCCI E METODI PER INSEGNARE LA LETTERATURA

Dopo aver presentato nel primo capitolo la letteratura e il testo letterario dal punto di vista prettamente teorico, questo capitolo ha lo scopo di presentare la letteratura e il testo letterario dal punto di vista invece della didattica. Verrà quindi presentata l'educazione letteraria, con differenze e punti di comunanze con l'educazione linguistica, facendo riferimento anche ai vari approcci alla didattica della letteratura in funzione della programmazione delle lezioni, con un cenno anche al modulo e all'unità didattica di letteratura.

2.1 EDUCAZIONE LINGUISTICA ED EDUCAZIONE LETTERARIA

I concetti di educazione linguistica ed educazione letteraria sono fortemente collegati tra loro, seppur rimanendo due entità distinte "cui corrispondono specifiche finalità, metodi e strumenti" (Giusti, 2011: 2), e costruiscono il loro rapporto basandosi su uno scambio reciproco. Infatti come affermano Caon e Spaliviero (2015: 62) "l'educazione linguistica è funzionale all'educazione letteraria" per il discorso linguistico e per la comprensione del testo letterario, ma "l'educazione letteraria contribuisce a sua volta all'avanzamento dell'educazione linguistica", che viene arricchita dalla lettura di testi autentici. Anche Giusti (2011: 2). concorda sul rapporto stretto tra educazione linguistica ed educazione letteraria, perché "solo sul terreno dell'educazione linguistica è possibile acquisire gli strumenti di base anche per una buona educazione letteraria (la quale, a sua volta, finisce per rafforzare la stessa educazione linguistica)" Per comprendere questo rapporto è

necessario analizzare separatamente che cosa sia l'educazione linguistica e l'educazione letteraria e le rispettive mete.

2.1.1 Educazione linguistica

L'educazione linguistica viene definita da Porcelli, riprendendo le parole di Giovanni Freddi, "quella tanta parte dell'educazione generale che viene assicurata dall'insegnamento-apprendimento delle lingue" (Porcelli, 1998: 232). A sua volta Balboni (2012: 5) definisce l'educazione linguistica come

"l'azione che mira a far emergere la facoltà genetica caratterizzante del *homo loquens*, la facoltà di linguaggio – cioè la capacità spontanea di acquisire non solo la lingua nativa e le altre lingue presenti nell'ambiente in cui si cresce, ma anche le altre lingue nel corso della vita – acquisizione piena o parziale che sia".

Il nozionario presente all'interno del sito ItaLS definisce invece l'educazione linguistica come "un processo unitario che si realizza attraverso l'insegnamento/apprendimento della lingua materna, della lingua seconda nelle aree bilingui, della lingua straniera, delle lingue classiche e delle lingue etniche"¹⁹. La definizione del nozionario ItaLS e la definizione di Balboni richiamano al cambiamento apportato al concetto di educazione linguistica dalle *Dieci Tesi per un'Educazione Linguistica Democratica* del GISCEL, che considerano come parte integrante dell'educazione linguistica, non solo la lingua materna, ma tutte le altre lingue presenti nell'ambiente, considerando anche le lingue minoritarie e le lingue classiche, mentre in passato con il termine

¹⁹Tratto da <http://www.itals.it/nozion/noze.htm#anchor62330>, ultimo accesso il 14.03.2016.

educazione linguistica si faceva riferimento solo alla lingua italiana come lingua della nazione. Infatti come viene affermato nelle Dieci Tesi²⁰,

la scoperta della diversità dei retroterra linguistici individuali tra gli allievi dello stesso gruppo è il punto di partenza di ripetute e sempre più approfondite esperienze ed esplorazioni della varietà spaziale e temporale, geografica, sociale, storica, che caratterizza il patrimonio linguistico dei componenti di una stessa società [...].

L'educazione linguistica viene definita da Fleming (2010: 3) un approccio che accomuna la dimensione prettamente linguistica, ma anche la dimensione umana e personale di colui che apprende una lingua:

from a theoretical perspective an integrated approach to language education reinforces the links between language and such general aims as education for active, responsible participatory citizenship and personal growth²¹.

L'educazione linguistica come processo educativo ha per scopo il raggiungimento di tre mete, quali la culturizzazione, la socializzazione e l'autopromozione (Kalinovskaya, Ivashchenko, 2007; Fleming, 2010; Balboni, 2012, 2014). La prima meta è la culturizzazione, che fa riferimento al rapporto tra la persona e i gruppi linguistici con i quali interagisce, con lo scopo di essere accettato come parte del "gruppo linguistico-culturale non nativo" (Balboni, 2012: 65), il che significa per Fleming (2010: 5) "enriching cultural experiences", ossia arricchire le proprie esperienze culturali. La seconda meta è la socializzazione, che si riferisce al "rapporto tra la persona e i suoi simili" (Caon, Spaliviero, 2015: 12). Questa meta, attraverso l'educazione linguistica, dovrebbe consentire alla persona di socializzare e di perseguire i suoi scopi e fini senza che intercorrano problemi linguistico-comunicativi a minare la

²⁰ Estratto dalle Dieci Tesi, tratto da

http://www.unime.it/__content/files/20160122183749dieci_tesiGISCEL.pdf, ultimo accesso il 15.03.2016

²¹ "Da una prospettiva teorica, un approccio integrato all'educazione linguistica rinforza la relazione tra la lingua e altri obiettivi generali come l'educazione ad una cittadinanza attiva o la crescita personale". La traduzione è nostra.

possibilità di stringere rapporti tra simili. Infatti come sostiene Kalinovskaya e Ivashchenko (2007),

learning a foreign language is of great educational value. Through a new language we can gain an insight into the way in which words express thoughts, and so achieve greater clarity and precision in our own communications. [...] When learning a foreign language the pupil understands better how language functions and this brings him to a greater awareness of the functioning of his own language. Since language is connected with thinking, through foreign language study we can develop the pupil's intellect. [...] ²².

L'ultima delle tre mete che si pone l'educazione linguistica è quella che riguarda il rapporto della persona con sé stessa, in un processo di "autorealizzazione, [che mira] all' autpromozione, a realizzare il progetto di vita" (Balboni, 2014: 84), senza che la lingua rappresenti un elemento di difficoltà nel raggiungere le mete preposte dalla persona. Fleming (2010: 5) definisce questo obiettivo come il raggiungimento di una "increased self confidence and self awareness", ossia di una maggiore sicurezza di sé e consapevolezza di sé che creano i presupposti per realizzare lo scopo di vita. L'educazione linguistica si configura infine, per Caon e Spaliviero (2015: 14) come

una disciplina complessa che analizza la lingua sotto diverse prospettive, non solo strettamente formali: la pragmalinguistica e la sociolinguistica approfondiscono la natura pragmatica e sociale della lingua mentre la sociolinguistica e l'etnolinguistica si focalizzano sul rapporto tra la lingua e le realtà sociali e culturali in cui essa si utilizza, fornendo tutte un rilevante contributo all'educazione linguistica.²³

²² "Apprendere una lingua straniera ha una grande valenza educativa. Attraverso una nuova lingua possiamo capire meglio in che modo le parole esprimono il pensiero, e così ottenere maggiore chiarezza e precisione delle nostre comunicazioni. [...] Quando apprendere una lingua straniera l'allievo comprende meglio come funziona la lingua e questo gli porta una maggiore consapevolezza del funzionamento della sua stessa lingua. Dal momento che la lingua è collegata al pensiero, attraverso lo studio della lingua straniera, possiamo sviluppare l'intelletto dell'allievo [...]". La traduzione è nostra.

²³ Balboni (2013: 85) definisce la pragmalinguistica come la scienza del linguaggio che "studia gli scopi e i risultati della lingua vista come strumento di azione all'interno di una situazione sociale". La sociolinguistica invece "studia l'uso della lingua all'interno della situazione sociale in cui viene utilizzata" (Ibid.: 83). L'etnolinguistica invece riguarda l'utilizzo della lingua come strumento per definire l'espressione di una determinata cultura.

2.1.2 Educazione letteraria

Il concetto di educazione letteraria ottiene l'importanza di cui gode oggi a partire dal cambiamento attuato negli anni '70, quando si è distinta la lingua ordinaria, quella cioè dell'educazione linguistica, con la lingua letteraria, specifica dell'educazione letteraria, portando così ad un totale rifiuto nell'adottare "i testi letterari come modelli linguistici" (Giusti, 2011: 2) per insegnare la lingua. L'educazione letteraria viene definita da Balboni (1989: 88; 2004: 6) come

insegnamento della lettura di testi letterari, [il cui focus sta] nell'analisi della specificità linguistica e nello studio successivo delle ragioni e della funzione di tali caratteristiche formali, sia secondo i propositi dell'autore, sia nel contesto offerto nel periodo in cui il testo apparve, sia infine nel valore che ad esse può attribuire un lettore o uno spettatore odierno.

Una definizione efficace di educazione letteraria [...] è iniziazione alla lettura, [ossia] lo studente deve essere portato a scoprire l'esistenza della letteratura, a scoprirne i valori di verità, di testimonianza storico-culturale, di espressione estetica ottenuta tramite un uso particolare della lingua [...].

Questo modo di intendere l'educazione letteraria richiama anche alla definizione che ne dà Pieper (2006: 6), la quale fa riferimento al termine tedesco *Bildung*, che significa formazione – quindi *literarische Bildung* significa formazione letteraria – in rapporto ai benefici che l'educazione letteraria può apportare nella dimensione culturale e sociale:

"Bildung" in the field of literature (literary education) could be specified with regard to cultural life. The learning with literature should allow for personal development within a cultural context. Thus students should be introduced to the cultural life of society and they should be offered opportunities to participate [...] ²⁴.

²⁴ "Bildung nel campo della letteratura (educazione letteraria) può essere riferito alla vita culturale. L'imparare con la letteratura dovrebbe permettere lo sviluppo della persona all'interno di un contesto culturale. Perciò gli studenti dovrebbero essere introdotti alla vita culturale e sociale [grazie all'educazione letteraria], e dovrebbero essere offerte loro opportunità per parteciparvi". La traduzione è nostra.

Longo (2012: 13) sembra concordare con la definizione di Pieper, il quale sostiene che l'educazione letteraria preveda di analizzare il fenomeno letterario "in the light of [the physical and social background and the individuals' emotions and instincts which] means to gather its significance not only from a structural point of view, but also from a perspective based on historical and cultural contextualization"²⁵. Caon e Spaliviero (2015: 17-8) integrano a loro volta la definizione di educazione letteraria, definendola come "un processo formativo [che colloca al centro del processo didattico il lettore] volto ad insegnare a 'leggere' i testi letterari, ossia a coglierne gli aspetti di letterarietà che li possono caratterizzare e a saperli analizzare e commentare per esprimere, infine un giudizio critico su di essi".

Il concetto di educazione letteraria è inoltre un concetto che ha visto mutare il suo significato negli anni, a seconda dei periodi storici e culturali. Fortini (1979), Scarduelli (1986), Balboni (2004) e Hallet (2010) richiamano alcuni di questi mutamenti nel concetto di educazione letteraria. Durante il periodo dell'umanesimo fino a tutto il diciottesimo secolo, anche durante il periodo del romanticismo, l'educazione letteraria era sinonimo di "creazione di un'identità nazionale e quindi si traduce in storia della letteratura" (Balboni, 2004: 7). Come conferma anche Fortini (1979: 153) il termine letteratura, e quindi anche l'educazione letteraria, indicava una "specializzazione, una attività e una pratica", che faceva riferimento ad un determinato livello culturale da raggiungere per poter far parte della classe alta della società. Agli inizi del novecento l'educazione letteraria si definiva invece "durch die Begegnung mit den herausragenden Vertretern [der] hohen Kunst und Literatur

²⁵Analizzare il fenomeno letterario "alla luce [del background fisico e sociale e alla luce delle emozioni e istinti degli individui che] significa estrapolare il suo significato non solo da un punto di vista strutturale, ma anche da una prospettiva basata sulla contestualizzazione storica e culturale". La traduzione è nostra.

[...]” (Hallet, 2010: 202)²⁶. Negli anni sessanta-settanta il focus dell’educazione letteraria si sposta sul contenuto dei testi, privilegiando il tema trattato a scapito del mezzo con cui viene espresso quel determinato tema. Come afferma infatti Scarduelli (1986: 8)

L’approccio si fa fortemente contenutistico e privilegia il tema trascurando il mezzo espressivo; gli accostamenti di linguaggi diversi avvengono in funzione di parallelismi o confronti contenutistici, senza alcuna attenzione alla specificità dei testi e senza alcun riguardo alle tipologie o ai generi.

Dagli anni ottanta in avanti, in particolare a partire dal 1986 con la pubblicazione dei *Piani di studio di lingua straniera per la scuola superiore*, si attua un cambiamento nel concetto di educazione letteraria, in quanto, come afferma Balboni (2004: 13) da un lato “è cambiato il mezzo della letteratura”, ossia la letteratura si avvale di altri mezzi espressivi, quali il cinema, la musica e le canzoni, dall’altro cambia anche “il sistema di distribuzione del testo letterario”, con l’avvento di internet che mette a disposizione del lettore numerose testi, in svariate versioni e formati. L’educazione letteraria viene quindi considerata con un nuovo approccio che, operando sulla contestualizzazione del testo e sul riconoscimento delle specificità e diversità dei testi, ha l’obiettivo di far apprendere “strategie di lettura appropriate, specifiche e diversificate” (Scarduelli, 1986: 9) che permettano allo studente di collegare alla letteratura la propria soggettività, il proprio modo di comprendere e le proprie sensazioni. Dice a questo proposito Hallet (2010: 203):

Neben die herkömmlichen textanalytischen Methoden treten nun auch kreative Schülerinterpretationen [...] sowie handlungs- und produktionsorientierte Ansätze, die das Lesen des literarischen Textes mit Schüleraktivitäten und dem Erstellen von Produkten als Antwort auf literarische Texte sowie Ausdruck der subjektiven Empfindungen und Verstehensweisen der Lernenden verbinden²⁷.

²⁶ Si definiva invece “attraverso l’incontro con i rappresentanti più distinti dell’alta arte e letteratura”. La traduzione è nostra.

²⁷ “Accanto ai metodi tradizionali di analisi del testo, prendono posto anche le interpretazioni creative degli studenti [...], come anche approcci orientati al prodotto o la processo, che

L'idea di educazione letteraria come educazione alla lettura di testi, con il consueto riconoscimento delle specificità dei diversi testi, ma soprattutto con l'apertura alle emozioni e sensazioni che un testo può dare, dovrebbe essere il concetto che sta alla base nelle scuole dove si insegna letteratura, sia essa italiana che straniera, per creare un maggior coinvolgimento degli studenti che li porta a diventare autonomi fruitori di letteratura, anche al di fuori della scuola una volta terminato il percorso di studi.

2.1.3 Gli approcci all'educazione letteraria

I vari significati attribuiti al concetto di educazione letteraria nel corso degli anni si sono tradotti in approcci concreti che sono stati utilizzati nelle lezioni di letteratura a seconda del periodo storico e contesto culturale in cui ci si trovava.

Il primo approccio che veniva usato per l'educazione letteraria, ma che talvolta viene tuttora utilizzato, è quello storico-cronologico o storicistico (Ceserani, 1999: 402; Stagi Scarpa, 2005: 24; Caon, Spaliviero, 2015: 19), definito anche "modello idealistico-storicistico" (Armellini, 2003: 32), utilizzato nel periodo romantico e durante il percorso che portò all'unità d'Italia, in quanto alla letteratura era attribuita una funzione patriottica per formare i nuovi cittadini del nuovo stato. Questo approccio aveva (o per alcuni ha tutt'oggi) l'obiettivo importante di ricostruire "il mondo culturale e storico che sta dietro e intorno alla letteratura e al rapporto che ogni autore intrattiene con il suo tempo" (Stagi Scarpa, 2005: 24). Durante l'ora di letteratura l'insegnante presenta in primo luogo il contesto storico-culturale e letterario, e successi-

mettono in relazione la lettura del testo letterario con le attività degli studenti, con la creazione di prodotti in risposta ai testi letterari, ma anche come espressione delle sensazioni soggettive e delle modalità di comprensione degli studenti". La traduzione è nostra.

vamente fornisce agli studenti informazioni biografiche sull'autore e infine presenta alcuni passi significativi delle opere dell'autore, che richiamino i concetti teorici introdotti nella prima fase della lezione. Il sapere viene trasmesso in modo monodirezionale dal docente che è l'unica fonte del sapere, mentre agli studenti viene chiesto lo studio mnemonico dei contenuti. Afferma infatti a questo proposito Hwang e Embi (2007: 4):

teaching methodologies tend to be teacher-centered [...]; the focus on content would require students to examine the history and characteristics of literary movements ranging from the cultural, social, political and historical background to a text, thus demanding a large input from the teacher. Activities deriving from this approach could be lectures, explanation, reading of notes and criticism provided in workbooks or by the teacher. These activities usually cater for instrumental purposes such as examinations [...]²⁸.

L'obiettivo è che gli studenti dopo la lezione sappiano "esporre, cioè dar conto delle *nozioni* apprese; e commentare, cioè esprimere giudizi da cui si [possa] desumere l'acquisizione dei valori codificati" (Armellini, 2003: 32). Questo approccio può essere positivo se fornisce un "quadro di riferimento storico-letterario" (Stagi Scarpa, 2004: 24) e se riesce a creare "collegamenti logici e diacronici tra i periodi storici [...] e culturali e gli autori" (Caon, Spaliviero, 2015: 20). Può essere negativo se prevede la memorizzazione di contenuti a puro scopo valutativo, il che blocca gli studenti dal raggiungere "un'autonomia di giudizio" (Ibid.) nell'interpretazione dei testi.

Un ulteriore approccio che può essere utilizzato per l'educazione letteraria è quello stilistico-linguistico (Carter, Long, 1991: 7, 9; Stagi Scarpa, 2005: 25-6; Bibby, McIlroy, 2013: 19), definito anche da Ceserani (1999: 403-4) "lin-

²⁸ In questo approccio "le metodologie tendono ad essere centrate sull'insegnante [...]; il focalizzarsi sul contenuto richiederebbe agli studenti di esaminare la storia e le caratteristiche dei movimenti letterari, spostandosi dal contesto culturale, sociale, politico e storico al testo, richiedendo perciò un enorme input da parte dell'insegnante. Attività che derivano da questo approccio possono essere conferenze, spiegazioni, lettura di appunti e lettura di critica presenti nel libro di testo o preparate dall'insegnante. Queste attività solitamente provvedono a soddisfare bisogni strumentali, quali le verifiche". La traduzione è nostra.

guistico-semiotico" in cui la letteratura viene considerata come "*discourse*" (Stagi Scarpa, 2005: 25), ossia il testo letterario viene studiato a lezione, senza però tenere conto del contesto in cui quel determinato testo è nato, e viene analizzato nelle sue componenti linguistiche e retoriche. Dicono a questo proposito Carter and Long (1991: 9):

The language-based approaches [...] aim to be learner-centered and activity-based and to proceed with particular attention to the way language is used. The importance of interpreting relations between linguistic forms and literary meanings and of learning to read between rather than in the lines of the text is paramount²⁹.

Di conseguenza, quello che risulta essere importante non è la presentazione del testo nel suo contesto e un'accurata analisi della vita dell'autore e del periodo storico a cui appartiene, ma il far capire i nessi tra la forma linguistica e il significato letterario per facilitare la comprensione linguistica in primis, e in secondo luogo quella testuale, fino a giungere a una totale autonomia nella lettura e nell'interpretazione dei testi. Infatti tra gli aspetti positivi di un tale approccio Bibby and McIlroy (2013: 19) prevedono un ampliamento del vocabolario degli studenti, grazie ad una maggiore varietà di lingua e un potenziamento della comprensione:

Among the suggested benefits of the language model are the expansion of vocabulary; increased reading fluency; enhanced interpretive and inferential skills (due to dealing with texts of increased complexity and sophistication); and exposure to a greater variety of language (lexis and syntax) due to the use of ungraded, authentic texts³⁰.

²⁹ "L'approccio linguistico ha scopo di essere focalizzato sullo studente e sulle attività procedendo con particolare attenzione per quel che riguarda il modo in cui la lingua è utilizzata. Di primaria importanza è interpretare le relazioni tra le forme linguistiche e il significato letterario e imparare a leggere tra le righe del testo, anziché nelle righe". La traduzione è nostra.

³⁰ "Tra i benefici del modello linguistico ci sono l'espansione del lessico; maggiore fluidità nella lettura; potenziamento delle abilità interpretative e inferenziali (dato dal fatto che si lavora con testi di complessità e sofisticatezza via via più complessi); esposizione ad una grande varietà di lingua (lessico e sintassi), grazie all'utilizzo di testi autentici, non semplificati". La traduzione è nostra.

Ceserani (1999: 404) sostiene che questo approccio sia stato introdotto nelle scuole da “insegnanti giovani, aggiornati sulle moderne metodologie di studio delle scienze umane, spesso scontenti e polemicici verso le pratiche didattiche convenzionali”, ma ritiene che abbia avuto poca diffusione in quanto questi insegnanti giovani “fanno parte di una minoranza all’interno della grande massa degli insegnanti [...]”.

Un altro approccio che può essere applicato durante l’ora di letteratura è quello semiotico-strutturalista (Bertinetto, 1978: 115-6; Armellini, 2003: 32; Caon, Spaliviero, 2015: 22-24), che vede il focus dell’educazione letteraria spostarsi dalla centralità dell’autore alla centralità del testo. Prevede un insegnamento che fornisca agli studenti “metodi di analisi che li mettano in grado di decodificare i testi” (Armellini, 2003: 33) nelle loro componenti linguistiche e stilistiche che rendono quell’opera letteraria, distinguendola quindi da altri testi, per giungere alla “realizzazione di una descrizione oggettiva, scientifica e sincronica dell’opera, che è colta nella sua autonomia e nelle sue leggi interne [...] indipendente dai legami con la storia e con il suo autore e di cui si realizza un’analisi degli aspetti linguistici e della struttura logico-formale” (Caon, Spaliviero, 2015: 23). Per l’applicazione dell’approccio strutturalista sono quindi interessanti le parti del testo e i rapporti che si creano tra questi. Infatti come sostiene Polidoro (2015: 1)

non interesseranno tanto le singole parti di per sé: più importante sarà lo studio dei rapporti esistenti fra queste singole parti, del modo in cui si collegano o si contrappongono fra di loro. Lo strutturalista, in altre parole, studia l’ossatura del sistema, indipendentemente da come questo venga “riempito”.

Sembra concordare con Polidor anche Bertinetto (1978: 116) il quale sostiene che l’educazione letteraria, con l’approccio strutturalista,

dovrà principalmente vertere sull’enucleazione dei rapporti sintagmatici (concatenazione di funzioni nel testo) e para-

digmatici (relazioni potenziali tra funzioni equivalenti ed opposte), per sfociare infine nella sollecitazione di una lettura eminentemente polisemica del testo.

Gli studenti in questo approccio sono infatti stimolati a diventare critici verso i testi letti, grazie alle tecniche presentate dall'insegnante per analizzare i testi, ma questo, allo stesso tempo, può risultare negativo in quanto l'educazione letteraria trasmessa con un approccio strutturalistico corre il rischio di trasmettere solo competenze tecniche, allontanando gli studenti dal mero piacere di leggere la letteratura.

Anche i generi letterari e le grandi tematiche letterarie possono essere utilizzati per approcciarsi all'educazione letteraria. Dal punto di vista didattico un approccio per generi o temi prevede che i testi vengano presentati per la loro "specifica appartenenza ad un determinato genere letterario [...]" e per la loro specifica appartenenza ai "temi dell'immaginario antropologico" (Stagi Scarpa, 2005: 26-7). In questo modo gli studenti possono distinguere le specificità di ogni genere e notare come le strutture dei generi letterari e relativi temi che trattano si siano modificate nel corso degli anni, a seconda dei contesti in cui erano sorti. Afferma infatti a questo proposito Luperini (2000: 19-20):

I percorsi tematici hanno infine un altro vantaggio: possono congiungere autori del passato e del presente, favorire confronti, contribuire ad articolare differenze e somiglianze fra opere dei secoli scorsi e le manifestazioni letterarie, artistiche e culturali dei nostri giorni. [...] I percorsi per genere dunque non destoricizzano l'insegnamento; studiarli significherà piuttosto farne scaturire la storicità dall'interno, enuncian- dola dalla loro articolazione sincronica e dalla loro evoluzio- ne diacronica. I percorsi per generi letterari sembrano utili soprattutto per stabilire un legame organico e non casuale fra letteratura italiana e letteratura europea.

Altri due approcci all'educazione letteraria che possono essere utilizzati sono relativi alla dimensione culturale e personale dell'educazione letteraria. Obino (1999: 211) e Bibby and McIlory (2013: 19) definiscono questi due ap-

procci “cultural model”, ossia modello – inteso come approccio – culturale, nel secondo invece si tratta del “personal growth model”, ossia relativo alla crescita personale dello studente/lettore. Nel caso del modello/approccio culturale l’educazione letteraria viene vista come mezzo per trasmettere valori e sentimenti universali e permette allo studente di imparare a conoscere una cultura diversa dalla sua. Afferma infatti a questo proposito Obino (1999: 212):

The cultural model is seen as a means of transmitting important ideas and feelings, also sometimes universal, in the target language and as a way in which the students encounter a wide variety of words and expressions. Through this model students learn about a culture and ideology other than their own [...] ³¹.

Il modello/approccio relativo alla crescita personale dello studente vede invece l’educazione letteraria come “a vehicle to educate, to promote critical awareness, and to have students assess, evaluate, and discuss issues within the text and provoked by the text” (Bibby, McIlroy, 2013: 19), ossia come un mezzo per educare gli studenti/lettori ad acquisire una certa consapevolezza critica per saper valutare e giudicare i temi e le questioni poste dal testo letterario.

Differentemente da Stagi Scarpa, Ceserani (1999), Luperini (2000), Armellini (2003), Longo (2007) e Caon e Spaliviero (2015) propongono un nuovo approccio, il così definito approccio ermeneutico. Questa tipologia di approccio identifica la didattica del testo letterario in due fasi ben distinte: nella prima lo studente affronta il testo dal punto di vista oggettivo e descrittivo, analizzando il testo dal punto di vista della lingua, della metrica e del contenuto; nella seconda fase invece lo studente interpreta il testo, cercando di individuare i significati che quel determinato testo può rivestire per il lettore.

³¹ “Il modello culturale è visto come mezzo per trasmettere idee e sentimenti importanti, talvolta anche universali, nella lingua di riferimento e come modo in cui gli studenti incontrano una vasta gamma di parole ed espressioni. Attraverso questo modello gli studenti imparano qualcosa su una cultura e un’ideologia che non è la loro”. La traduzione è nostra.

In questo modo lo studente con il suo mondo, le sue convinzioni, le sue idee e la sua capacità comunicativa diventa il centro dell'azione didattica durante l'ora di letteratura, in quanto partecipa direttamente alla costruzione del significato dell'opera e non si accontenta di ciò che l'insegnante può trasmettere in modo diretto. Sostengono infatti a questo proposito Caon e Spaliviero (2015: 25):

a livello operativo, la prospettiva ermeneutica identifica due fasi per la didattica del testo letterario:

a. una prima fase di commento testuale, in cui il lettore-studente si rapporta con gli aspetti oggettivi e descrittivi dell'opera attraverso l'analisi linguistica, metrica, retorica e formale;

b. una seconda fase di "interpretazione interdialogica" (Luperini, 2005: 36), in cui il lettore-studente compie le azioni di "storicizzazione", "attualizzazione" e "valorizzazione" del testo letterario (Id., 2002: 30)

[...] In questo modo, il lettore studente è coinvolto attivamente nella costruzione del significato dell'opera, diventando così il protagonista dell'educazione letteraria.

L'opera letteraria si carica quindi di "significati inediti e [...] occorre costruire un contesto comunicativo condiviso attraverso un processo di negoziazione" (Armellini, 2003: 30). L'insegnante, in questo approccio, perde la sua tradizionale funzione di "depositario del sapere" (Balboni, 2004: 66) e adotta il ruolo di esperto di letteratura che, come ricorda Ceserani (1999: 405-6), guida gli studenti tra i tanti significati che essi possono attribuire ad un'opera, in modo che gli studenti possano mettere "a confronto le proprie interpretazioni, ne motiv[i]no ragioni e criteri" e vengano stimolati ad accettare "il confronto fra interpretazioni diverse e tutte [...] accettabili e plausibili" per riuscire a trovare un punto di incontro tramite un dialogo costruttivo. La classe nell'approccio ermeneutico non è più quindi la tradizionale classe costituita da studenti-tabula rasa o vasi vuoti che devono essere riempiti, ma si caratterizza per essere una "comunità interpretante" (Ibid.) definita anche "comunità ermeneutica" (Luperini, 2000: 56; Caon, Spaliviero, 2015: 25), che

“è dotata di un sapere comune e di un comune orizzonte di valori, a partire dai quali si divide – o può dividersi – durante l’atto ermeneutico [...] in un percorso interdialogico che avviene tramite il contributo di tutti” (Luperini, 2000: 56). A sua volta, l’insegnante, desideroso di approcciare l’educazione letteraria dal punto di vista ermeneutico, dovrebbe tenere presente che tale dialogo tra i membri della comunità può portare a interpretazioni, dubbi o domanda che esulano dalla tradizionale lezione che l’insegnante deve preparare. Per Armellini (2003: 30, 34) infatti, la bravura dell’insegnante sta nella sua

capacità di impostare un dialogo efficace tra i propri orizzonti culturali e quelli degli studenti, in modo da far loro sperimentare che l’esperienza letteraria può avere un senso anche nell’epoca dei media elettronici: il che comporta curiosità, spirito di ricerca, disponibilità all’imprevisto e al rischio della relazione, capacità di affrontare positivamente situazione di conflitto cognitivo. [...] Inoltre solo il confronto quotidiano e imprevedibile con la classe potrà offrire di momento in momento le informazioni necessarie a stabilire le risposte didattiche adeguate.

Infatti come precisa Magnani (2009: 113), “al dialogo preconfezionato, artificioso e facilmente prevedibile, si preferisce il dialogo vivo, spontaneo, imprevedibile, forse alle volte perfetto, ma per questo reale”. Infine la funzione formativa di questo dialogo tra testo e studente/lettore è enfatizzata anche da Longo (2007: 195)il quale afferma che

[...] Hermeneutics, with its stress on the reader’s interpretation of the text and on the interaction with it and its past and present interpreters, seems to be more satisfactory and useful. The exercise of interpretation, in other words of constant interrogation and investigation with no relative truth, can be considered as a quest, which is important in itself and which lies at the basis of democracy in a society, in which dialogue plays a major role³².

³² “L’ermeneutica, con il suo focus sull’interpretazione del testo che da il lettore e sull’interazione tra esso, il suo passato e gli interpreti di oggi, sembra essere più soddisfacente e utile. L’esercizio dell’interpretazione, in altre parole di continua interrogazione e investigazione, con nessuna verità svelata e assoluta, ma relativa, può essere considerato una ri-

2.1.4 Le mete e i motivi dell'educazione letteraria a scuola

Come l'educazione linguistica ha le proprie mete da perseguire (cfr. paragrafo 2.1.1), così anche l'educazione letteraria individua alcune mete e motivi per cui inserire l'educazione letteraria a scuola.

La prima meta dell'educazione letteraria è il "riconoscimento delle caratteristiche formali del testo letterario" (Caon, Spaliviero, 2015: 26) che si traduce nell'analisi delle vari componenti del testo in modo che gli studenti riflettano sulla natura della lingua letteraria. Questa fa sì che gli studenti possano ottenere tramite l'analisi della letterarietà di un testo anche un potenziamento linguistico (Collie, Slater, 1987: 4; Rashid, 2010: 88), in quanto la letteratura utilizza la lingua nelle sue svariate possibilità espressive, sia dal punto di vista grammaticale, che sintattico e lessicale. Infatti come sostengono Collie e Slater (1987: 4-5),

[...] language enrichment is one benefit often sought through literature. [...] Literature provides a rich context in which individual lexical or syntactical items are made more memorable. Reading a substantial and contextualized body of text, students gain familiarity with many features of the written language. [...] A student working with literature is helped with the basic skills of language learning. Moreover, literature helps extend the intermediate or advanced learner's awareness of the range of language itself. [...] The compressed quality of much literary language produces unexpected density of meaning³³.

cerca, importante in sé stessa e che sta alla base della democrazia in una società, nella quale il dialogo gioca un ruolo notevole". La traduzione è nostra.

³³ "L'arricchimento linguistico è un beneficio ottenuto attraverso la letteratura. [...] La letteratura mette a disposizione un contesto ricco in cui gli elementi lessicali e sintattici sono più facili da ricordare. Leggendo una parte di testo contestualizzata gli studenti guadagnano familiarità con le caratteristiche della lingua scritta. [...] Uno studente che lavora con la letteratura ottiene un aiuto per le abilità basilari che servono per imparare una lingua. Inoltre la letteratura aiuta lo studente a livello intermedio o avanzata a ad ampliare la sua conoscenza della lingua. [...] La qualità compatta del linguaggio letterario produce un'inaspettata densità di significato". La traduzione è nostra.

All'arricchimento linguistico fa seguito anche, grazie all'educazione letteraria, un arricchimento di tipo storico e culturale che miri a far scoprire agli studenti "la profondità storica della cultura [in modo che possano] recuperare il patrimonio di umanità e di cultura del passato" (Freddi, 2003: 8) per permettere loro di estrapolare informazioni relative al contesto storico e culturale in cui il testo è stato scritto, dall'autore fino al movimento letterario di riferimento. Questo tipo di arricchimento viene definito da Turkowksa (2012: 229) come "Verstehen des Fremden/Anderen³⁴" e da Rashid (2010: 89) come "promoting cultural understanding", ossia promuovere la comprensione culturale e, citando Vlades (1986: 137), afferma che

[...] Literature is a medium to transmit the culture of the people who speak the language in which it is written. Thus, the ideas and values presented in literature are much influenced by the history, culture and circumstances relevant to the individuals who produce them [...]³⁵.

Concordano anche Collie e Slater (1987: 4), che affermano a questo proposito:

[Literature] offers a full and vivid context in which characters from many social backgrounds can be depicted. A reader can discover their thoughts, feelings, customs, possessions; what they buy, believe in, fear, enjoy; how they speak and behave behind closed doors. This vivid imagined world can quickly give the foreign reader a feel for the codes and preoccupations that structure a real society. [...] Literature is perhaps best seen as a complement to other materials used to increase the foreign learner's insight into the country whose language is being learnt³⁶.

³⁴ "Comprensione dello straniero/degli altri". La traduzione è nostra.

³⁵ "[...] La letteratura è un mezzo per trasmettere la cultura del popolo che parla la lingua in cui è scritta. Per cui le idee e i valori presentati nella letteratura sono molto influenzati dalla storia, dalla cultura e dalla circostanze rilevanti agli individui che li producono". La traduzione è nostra.

³⁶ "[La letteratura] offre un contesto pieno e vivido in cui possono essere rappresentati personaggi da differenti provenienze sociali. Un lettore può scoprire i loro pensieri, sentimenti, abitudini, possedimenti; cosa comprano, in che cosa credono, paure, gioie; come parlano e come si comportano dentro casa. Questo mondo immaginario così vivido può dare al lettore un'idea dei codici e delle preoccupazioni che strutturano una società. [...] La letteratura è forse meglio vista come completamento ad altri materiali usati per aumentare la conoscenza del paese di cui lo studente sta studiando la lingua". La traduzione è nostra.

Anche Freddi (2003: 8-9) fa riferimento a questa doppia valenza del testo letterario, che deve essere tenuta presente per raggiungere la meta preposta, e invita i docenti a far “scoprire la 'storicità' delle realizzazioni umane”, ossia a mettere in relazione ogni evento con il periodo storico in cui avviene e invita anche i docenti ad “educare a un’ecologia della mente e della cultura”, in modo che l’importanza del patrimonio storico e culturale non venga ridotta e che ci sia un certo relativismo che permette di rispettare, accettare e valorizzare anche le altre persone e le altre culture.

Un’ulteriore meta dell’educazione letteraria e un ulteriore motivo per applicarla a scuola è “lo sviluppo del senso critico per la crescita estetica e cognitiva” (Caon e Spaliviero, 2015: 30) quello che Balboni (1989: 92-3) ritiene costituire l’autorealizzazione (che è meta anche dell’educazione linguistica), dal punto di vista letterario. L’autorealizzazione può infatti essere considerata come “la creazione del senso critico che permette di valutare le espressioni altrui e le proprie [...]” e prevede di “trasformare un individuo che sa dire «mi piace» o «non mi piace» in uno che può dire «mi piace, *perché...*», giustificando a sé e agli altri la sua affermazione. Questa crescita dal punto di vista critico ed estetico è quello che Rashid (2010: 89) definisce come “enhancing pupil’s thinking skills”, ossia aumentare le abilità di pensiero degli studenti, che ha come obiettivo quello di “develop thinking skills”, cioè di sviluppare le capacità di pensiero leggendo la letteratura, collegando ciò che legge con le sue conoscenze pregresse.

Tra le altre mete dell’educazione letteraria troviamo anche il lavoro sul testo letterario e il confronto con lo stesso per aiutare gli studenti in primis nella “crescita e la maturazione etica” e in secondo luogo anche nella “conoscenza di se stessi e del mondo” che ci circonda, per arrivare ad una “crescita psicologica e relazionale” (Caon, Spaliviero, 2015: 31-3). Il raggiungimento di queste mete viene stimolato da quello che Burke (1991: 33) definisce come “need to achieve and to feel self-esteem”, ossia il bisogno di raggiungere (una

meta) e di sentire più autostima, perché, come già detto, la letteratura coinvolge la persona nella sua interezza. Infatti come sostengono Collie e Slater (1987: 5-6)

[...] Literature can be helpful in the language learning process because of the personal involvement it fosters in readers. [...] Engaging imaginatively with literature enables readers to shift the focus of their attention beyond the more mechanical aspects of the foreign language system [...]³⁷.

E quindi, come affermano Caon e Spaliviero (2015: 31), la letteratura si configura per raggiungere questa meta come

educazione alla maturazione di sé e del pensiero autonomo, attraverso il rapporto dialogico con il testo letterario e, più in generale, con il mondo che gli sta attorno. [...] L'educazione letteraria [in questa configurazione] può condurre gli studenti a confrontarsi sui temi morali in esso presenti, con il fine di sviluppare un dibattito equilibrato fondato sull'ascolto delle idee diverse, sul rispetto delle opinioni altrui e sulla curiosità nei confronti dei differenti punti di vista.

In questo modo lo studente comprende che la sua verità non è l'unica verità valida per tutti, ma che anche le altre opinioni espresse dal gruppo meritano attenzione e rispetto per giungere a negoziare un significato che sia per tutti valido.

Lazer (1993), Hallet (2010), Turkowska (2012) e Caon (2013) aggiungono a tutte le mete sopra esposte la meta della competenza comunicativa letteraria che si basa sul presupposto che "oltre ad interessare la comprensione della natura letteraria del testo sulla base di caratteristiche formali – fonologiche, morfosintattiche, lessicali, testuali – anche le altre componenti della competenza comunicativa siano interessate al lavoro per l'educazione letteraria" (Caon, 2013: 280), con elementi caratterizzanti dell'educazione linguistica e altri più specifici dell'educazione letteraria. Nella competenza comu-

³⁷ "[...] La letteratura può essere di aiuto nel processo di apprendimento di una lingua grazie al coinvolgimento personale che promuove nei lettori. [...] Mettendosi in gioco con l'immaginazione grazie alla letteratura, gli studenti sono messi in grado di spostare il focus della loro attenzione al di là degli aspetti più meccanici del sistema di una lingua straniera [...]". La traduzione è nostra.

nicativa letteraria ritroviamo quindi tutte le competenze relative all'educazione linguistica, quali la competenza linguistica stessa, la competenza extralinguistica, socio-pragmatica e interculturale, alle quali si aggiunge una competenza sociolinguistica che permette di cogliere "la specificità di un testo letterario" (Stagi Scarpa, 2005: 12), che riguarda il livello fonologico, morfosintattico, testuale e lessicale (cfr. capitolo 1, paragrafo 1.1.2). Proprio il riconoscere la particolarità del testo letterario è alla base della competenza letteraria per Lazer (1993: 12), la quale afferma che

[...] effective readers of a literary text possess "literary competence" in that they have an implicit understanding of, and familiarity with, certain conventions which allow them to take the words on the page of a play or other literary work and convert them into literary meanings [...] ³⁸.

Per Turkowksa (2012: 224-5) la competenza letteraria è parte della competenza estetica e si caratterizza per tre abilità che portano alla competenza letteraria, che sono la competenza ricettiva, di capire e interpretare la letteratura, quella produttiva, relativa alla creazione "propria" di letteratura, e quella relativa all'agire con e sul testo letterario:

Sie bildet einen Teil der allgemeinen ästhetischen Kompetenz [...] Die literarische Kompetenz besteht aus vielen Teilkompetenzen [...]. In der neueren Forschung hat sich die Einteilung in die literarische Rezeptionskompetenz, die Produktionskompetenz und die Handlungskompetenz durchgesetzt. Die erste meint die Fähigkeit, Literatur zu erfahren, zu verstehen und zu interpretieren. Mit der zweiten ist die Fähigkeit gemeint, mit literarischen Texten kreativ-gestaltend umzugehen. [...] Die Handlungskompetenz befähigt die Lerner zur Teilhabe am literarischen Leben, wobei die Fähigkeit zur literarischen Wertung und zur Kommunikation über Literatur als Teilbereich der Kultur eine wichtige Rolle spielt ³⁹.

³⁸ "[...] I lettori effettivi di un testo letterario possiedono una competenza letteraria, nella misura in cui comprendono implicitamente e hanno familiarità con certe convenzioni che permettono loro di prendere le parole dalla pagina di un atto teatrale o di un'altra opera letteraria e trasformarle in significati letterari [...]". La traduzione è nostra.

³⁹ "Costituisce una parte della competenza estetica generale. [...] La competenza letteraria si compone di varie sub-competenze. [...] Nelle ricerche più recenti la divisione si è attestata

Quindi come afferma Hallet (2010: 201), l'essere in possesso della competenza letteraria, con le relative abilità fa sì che lo studente diventi esso stesso "literarisch produktiv", ossia letterariamente produttivo, non solo inteso in termini di creatività letteraria, ma anche nei termini di un'autonomia nell'affrontare i testi letterari. Caon (2013: 283-4), alle abilità contemplate da Turkowska che formano a contribuire la competenza letteraria, ne aggiunge altre che riguardano le "competenze storiche e culturali" e la "competenza filosofica" che permettono in primo luogo di contestualizzare storicamente e culturalmente il testo letterario e successivamente di dare un giudizio sul testo senza preconcetti dovuti a convinzioni personali, politiche e/o religiose:

[Lo studente] traduce le competenze presenti nella mente in «saper fare» nel mondo, per cui [...] sa distinguere tra giudizio critico, che colloca l'opera nel contesto in cui essa è stata prodotta, e giudizio personale, che tiene conto delle sue opinioni estetiche e filosofiche, nonché della sua dimensione emozionale.

Sclarandis e Spingola (2013: 25) propongono invece una competenza letteraria che sia anche "competenza interpretativa", ossia l'acquisizione di capacità che permettano di interpretare il testo, trasferendolo dall'epoca in cui è stato scritto all'epoca in cui viene letto, valorizzando così il confronto tra il testo letterario e la realtà degli studenti; in questo modo il valore di verità del testo letterario è più autentico rispetto alla "preordinata ricognizione secondo le grammatiche della storicizzazione e dell'analisi del discorso". Concorda anche Cosimi (p. 133) la quale esprime la sua perplessità parlando di un "problema di attualizzazione degli argomenti di studio, che appaiono sempre più distanti dall'esperienza di vita dei nostri giovani soprattutto nel linguaggio, ma spesso anche nelle tematiche, e lontani dalle loro esigenze e

tra la competenza ricettiva letteraria, produttiva e quella che agisce sul testo. La prima indica la capacità di capire e interpretare la letteratura. Con la seconda si intende la capacità di rapportarsi col testo in modo creativo-formativo. [...] La competenza sull'agire con il testo rende lo studente capace di prendere parte alla vita letteraria, dove la valutazione letteraria delle opere e la discussione sulla letteratura gioca una parte importante nella nostra cultura". La traduzione è nostra.

dai loro bisogni”, e sostiene che questi bisogni sono stati e vengono tuttora “pericolosamente soppiantati da modelli banalizzati e culturalmente poveri sia nel messaggio che nello strumento linguistico”. Come sostengono Sclerandis e Spingola quindi c’è la necessità che la competenza letteraria diventi interpretativa per fare in modo che i testi letterari possano essere attualizzati come modelli per i giovani delle nuove generazioni, ai quali possono porre tutte le loro domande o chiedere chiarimenti sui loro dubbi (Ibid.: 26):

la competenza letteraria così intesa si acquisisce attraverso la 'sperimentazione interpretativa' che rifiuta la sequenzialità di operazioni rigide, accoglie la successione imprevedibile di errori, salti, ipotesi, incontri casuali e intuizioni. Essa esige modalità di insegnamento-apprendimento attive, dialogate, aperte alla manipolazione testuale e agli 'attesi imprevisi' del confronto orizzontale e verticale all'interno della classe [...].

2.2 LA DIDATTICA DELLA LETTERATURA

L’educazione letteraria dalla teoria si traduce poi in didattica della letteratura, ossia nell’insegnamento della letteratura in classe, definita da Balboni (2004: 22) come “compito specifico e diversificato dei docenti di lingua italiana, di lingua seconda e di lingua straniera”. Caon (2003: 2) definisce la didattica della letteratura invece come “la fase in cui le finalità dell’educazione letteraria si trasformano in obiettivi didattici e prendono la forma di percorsi nelle varie lingue e letterature che lo studente affronta [...]”. Claudio (1997: 59) definisce invece l’insegnamento della letteratura straniera come “superamento di uno studio meramente normativo, in favore di un’indagine che interpreti la realtà, i rapporti sociali, l’espressione di idee e di sentimenti individuali e collettivi in un’ottica interculturale”. Questi percorsi che concretizzano gli obiettivi didattici prevedono la suddivisione degli

argomenti e dei temi da trattare in moduli e unità didattiche di letteratura, con le rispettive caratteristiche ed elementi.

2.2.1 Il modulo di letteratura

Il modulo viene definito da Balboni (2004: 38) come “una *sezione*, una *porzione*, un *sottoinsieme* del corpus dei contenuti di un curriculum” e ancora “come un blocco tematico concluso in sé, autosufficiente, significativo, si articola in una serie di unità didattiche, ciascuna basata su una rete di unità di acquisizione” (Balboni, 2012: 167-8). Stagi Scarpa (2005: 29), riprendendo la definizione di Edelhoff, definisce invece il modulo come “una unità di insegnamento/apprendimento indipendente ed autonomo, [...] con obiettivi ben definiti. Non è costruito secondo un criterio di linearità, ma ha una struttura interna ramificata e reticolare. Il modulo si colloca in una metodologia flessibile centrata sull’apprendente”. Rigo (2011: 2) afferma che il modulo “indica un *percorso di significato* intorno ad un argomento prescelto e rappresenta un’*unità formativa*”. Per Claudio (1997: 69) il modulo è “un’aggregazione preordinata secondo criteri pedagogici e didattici di tasks e contenuti, finalizzati al raggiungimento a breve termine di obiettivi specifici”. Dal punto di vista della didattica della letteratura, per Colombo (1996: 7)

La prospettiva modulare ha implicazioni rilevanti sia per gli studenti sia per l’insegnante. Agli studenti chiede di essere più attivi, li impegna in una storia letteraria che non tanto si ‘studia’ quanto si ‘costruisce’; non solo, attraverso la scansione del lavoro in unità definite, vuol dare loro il senso di una crescita culturale che passa attraverso tappe concluse, al posto di una sequenza di lezioni monotona e perciò demotivante. All’insegnante richiede autonomia progettuale, flessibilità e creatività, esaltando le sue competenze professionali. Un’altra conseguenza importante riguarda le possibilità di collaborazione con altre discipline.

Secondo Stagi Scarpa (2005), Rigo (2011) e Balboni (2012) un modulo per essere definito tale ha necessità di avere determinate caratteristiche:

- a. deve essere “autosufficiente” e “dinamico” (Rigo, 2011: 3), ma anche “interdisciplinare e pluridisciplinare” (Stagi Scarpa, 2005: 31) per essere condotto assieme ad altre discipline che si prestano per un lavoro cooperativo;
- b. deve essere incentrato su un argomento specifico, “concluso in sé stesso, ma raccordabile con altri moduli” (Balboni, 2012: 167) e deve avere “obiettivi limitati ma precisi” per essere caratterizzato da una “relativa brevità” (Stagi Scarpa, 2005: 31) per creare nell’insegnante ma anche nello studente la sensazione di aver raggiunto un determinato obiettivo con risultati efficaci;
- c. deve essere “diversificato” e “flessibile” (Rigo, 2011: 3), ossia deve adottare strategie e tecniche diverse, che permettano una diversificazione delle tipologie di esercizio, nonché la considerazione di tutti gli stili di apprendimento e di tipi di intelligenza.

Ci possono essere anche diversi tipologie di modulo di letteratura che i docenti possono adottare, a seconda delle loro preferenze metodologiche e personali, ma anche a seconda della preferenza espressa dagli studenti, ottenendo così un coinvolgimento maggiore. Colombo (1996), Balboni (2004) e Stagi Scarpa (2005) presentano le varie tipologie di modulo che l’insegnante di letteratura può decidere di utilizzare:

- a. modulo basato su un “gruppo, movimento [culturale], periodo” (Balboni, 2004: 38), ossia un modulo “storico-culturale” (Corradini, 1996: 9), come potrebbe essere un modulo sulla letteratura nel cinquecento o durante il rinascimento o il naturalismo;
- b. modulo per “generi letterari che presenta un genere [...] nel suo sviluppo in un arco di tempo determinato” (Stagi Scarpa, 2005: 68) e mostra “come nasce, si trasforma, muore, rinasce in nuove

- forme" (Luperini, 2000: 20). Questo tipo di modulo permette quindi di individuare gli elementi costitutivi del genere e vedere come questi elementi si siano modificati nel corso del tempo con l'evoluzione del genere;
- c. modulo "tematico" (Corradini, 1996: 10) che tratta temi rilevanti per la crescita degli studenti preadolescenti, come "l'amore, la morte, la guerra, la posizione della donna, la natura ecc.." (Balboni, 2004: 38);
 - d. modulo "basato sulla lettura di un libro intero" (Stagi Scarpa, 2005: 68), definito da Colombo (1996: 13) "incontro con un'opera". Questo modulo, a parere di chi scrive, è difficilmente applicabile alle ore di letteratura nelle scuole, perché la lettura intera di un'opera richiederebbe che il docente dedicasse tutte le ore di letteratura solo alla singola opera scelta per essere letta nella sua interezza, andando a cozzare contro i programmi ministeriali che prevedono una varietà di autori, tematiche e testi da trattare e che sono poi oggetto di verifica e di esami (si pensi al quinto anno di un qualsiasi liceo).
 - e. modulo basato su uno o più autori importanti, definito da Balboni (2004: 38) "modulo basato su un autore di grande spessore" e che Colombo (1996: 12) chiama "ritratto di autore", dove si tratta di un singolo autore e delle sue opere più importanti. Con gli attuali programmi ministeriali anche questo tipo di modulo, a parere di chi scrive, è difficilmente applicabile, a causa dei tagli alle ore di lingua e letteratura previsti dalle riforme e alla "pressione" dei programmi che devono essere svolti in un determinato tempo.

Il docente dovrebbe basare la scelta della tipologia di modulo da adottare per affrontare le ore di letteratura con la propria classe su questioni quali "il

tempo a disposizione” (Stagi Scarpa, 2004: 34), che come detto, non è sufficiente per applicare determinate tipologie di modulo a lezione, e gli interessi degli studenti, da tener presente per scegliere una tipologia di modulo che tenga alta l’attenzione.

2.2.2 L’unità didattica di letteratura

L’unità didattica, che sia di letteratura o di lingua, viene comunemente definita come una “una *tranche* linguistico-comunicativa più complessa, realizzata mettendo insieme eventi, atti, espressioni, strutture linguistiche legate da un contesto situazionale. [...]” che si costituisce di singole unità di apprendimento “(Balboni, 2012: 163-4). E’ quindi innanzitutto necessario analizzare cosa sia un’unità di apprendimento e quali siano le fasi di cui è caratterizzata. Secondo Tacconi (2005: 75) l’unità di apprendimento “mette l’accento sull’attività del soggetto che apprende, [...] è agganciata ad un bisogno – problema – compito sfidante per la vita, non ha un argomento ma dei temi generativi di carattere piuttosto ampio, [...] e il tema non può dunque essere inteso come parte del programma, ma come scenario ricavato dall’ambiente di vita extrascolastico, dagli interessi o dalle esperienze dei/delle ragazzi/e”. Begotti (2004: 70) definisce l’unità di apprendimento come “l’unità minima del processo acquisitivo” che si definisce con la psicologia della Gestalt, la quale prevede che la percezione avvenga in tre fasi, secondo un determinato ordine. La prima fase riguarda la globalità, ossia l’evento comunicativo, o nel caso di letteratura, il testo, che viene recepito in maniera globale, grazie a strategie che vengono riportate da Begotti (2004: 71) e Balboni (2004: 43) per permettere agli studenti di approcciare il testo in maniera globale, quale lo “sfruttamento massimo della ridondanza” delle informazioni presentate dal testo, “la formazione di ipotesi socio-

pragmatiche”, su quello che potrà succedere all’interno del testo, “la formazione di ipotesi linguistiche” che si basano invece sulla padronanza grammaticale del singolo studente, “l’elaborazione delle metafore e delle altre figure retoriche” per individuare alcuni dei significati che facilitano la comprensione, e infine “la verifica globale e approssimativa delle ipotesi”. Dopo la fase globale iniziale si passa alla fase di analisi (Porcelli, 1990: 20), che prevede che gli studenti vengano stimolati “per far emergere diverse interpretazioni, confrontarle, discuterle, integrarle” (Balboni, 2004: 44). Infine, dopo aver affrontato il testo globalmente e analiticamente, si passa alla fase della sintesi, nella quale gli studenti riflettono su come il testo che si è letto va ad influenzare la vita degli studenti, come il testo va a cambiare il loro modo di pensare e le loro emozioni, ponendosi domande del tipo “il testo sui cui si è lavorato per un paio d’ore ha innescato un processo che [...] cambia la vita dello studente/persona oppure è restato muto? Se è muto, ciò è dovuto alla poca forza del testo o alla scarsa capacità di ascolto[...]?” (Ibid.: 45).

Tutte le unità di acquisizione concorrono a formare l’unità didattica⁴⁰ che le contiene, la quale a sua volta è costituita da uno schema ben preciso che l’insegnante dovrebbe seguire nell’organizzazione didattica. Balboni (1989: 98 e ss. e 2012: 165-7), Porcelli (1990: 19-22) e Begotti (2004: 72) indicano come fasi dell’unità didattica la “motivazione”, durante la quale il docente affronta con i ragazzi una pre-lettura del testo e li motiva ad affrontare gli sforzi, le “varie unità di apprendimento” di cui sopra, formate da singoli testi relativi ad un autore all’interno di un movimento storico e culturale, ed infine la fase di “verifica” e “valutazione” andando quindi a verificare “non solo il raggiungimento degli obiettivi, ma [...] la performance di ogni singolo allievo sulla base di considerazioni quali il percorso di miglioramento” (Balbo-

⁴⁰ Per un approfondimento si veda Porcelli G., 1990, *Educazione linguistica e valutazione*, Utet, Torino e Balboni P.E., 2015⁴, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet Torino.

ni, 2012: 166). Si possono eventualmente prevedere anche delle “attività supplementari” che vanno a distogliere i ragazzi dalla “logica input → acquisizione”(Ibid.: 167) con attività o testi non prettamente scolastici, come può essere un film tratto dal brano appena affrontato in classe o una canzone che richiama ai contenuti dell’opera letta. Questo va a rinforzare maggiormente la motivazione dello studente che vede come la letteratura non sia solo quella presentata nei libri, ma come sia più vicina alla sua vita quotidiana di quanto egli pensi.

3. RIVOLUZIONE DIGITALE, NUOVE TECNOLOGIE E LETTERATURA

Dopo aver affrontato la letteratura sia dal punto di vista teorico, che dal punto di vista prettamente didattico, è necessario ora presentare la situazione dell'educazione letteraria in Italia dopo la rivoluzione apportata dalle nuove tecnologie digitali con l'evoluzione del World Wide Web, comunemente chiamato Internet. Verrà analizzata in primo luogo l'evoluzione del World Wide Web in relazione alla didattica scolastica e alle nuove tecnologie che possono essere inserite in aula mentre in secondo luogo verranno analizzate le principali conseguenze che la rivoluzione digitale ha avuto sulla letteratura e sulla sua didattica.

3.1 WEB 2.0 E SCUOLA: CONTESTI E PROTAGONISTI

Il World Wide Web fu inventato negli Stati Uniti nell'anno 1989 da Tim Berners-Lee per favorire la collaborazione tra le persone dal punto di vista lavorativo, mettendo assieme le loro conoscenze in un sistema di documenti ipertestuali. Questa prima generazione del web, chiamata anche Web 1.0, si costituiva di siti-vetrina, dove potevano essere pubblicate informazioni, che l'utente avrebbe utilizzato in modo statico, senza interazione tra l'utente e la pagina web stessa. All'epoca il web 1.0 rappresentava sicuramente un mezzo di comunicazione piuttosto complesso, ma è risultato con il progredire degli anni anche "[...] il più utilizzato e il più ricco di prospettive comunicative" (Latela, 2003: 10), nonostante le uniche operazioni possibili per l'utente fossero quelle di navigare tra le pagine, mandare o ricevere e-mail e utilizzare i motori di ricerca. Infatti come sostiene Rüschoff (2009: 176-7):

[das Internet] ist bekanntermaßen ein großes digitales Netz, in das auf der einen Seite Informationen und Daten eingespeist werden, auf die dann auf der anderen Seite weltweit zugegriffen werden kann. [...] Das Internet der ersten Generation [wird] oft auch gerne im Sinn eines „one-to-one“ oder „one-to-many“-Netzes charakterisiert⁴¹.

L'analisi nei paragrafi successivi si focalizzerà quindi sull'evoluzione del web 1.0, con i relativi contesti di sviluppo e i protagonisti coinvolti in questa rivoluzione.

Con il termine Web 2.0 si indica “generalmente la seconda fase di sviluppo e diffusione di Internet, caratterizzata da un forte incremento dell'interazione tra sito e utente”⁴². Questo nuovo termine, introdotto per la prima volta nel 2003 da Tim O'Reilly nelle strategie di marketing, non sta a significare un'evoluzione dal punto di vista delle tecnologie e connessioni Internet, ma un sostanziale cambiamento del ruolo degli utenti del Web, che possono usufruire di una sempre maggiore interazione con il sito che visitano. Di conseguenza il 2.0 “non rappresenta qualcosa di nuovo ma piuttosto una più completa realizzazione del vero potenziale della piattaforma web” (O'Reilly, 2005) e ha a che vedere “[...] con il modo in cui si gestisce e si progetta il ruolo dell'utente sui sistemi Web” (Davoli, 2012: 3). Infatti, l'utente del sito web passa da mero fruitore statico di informazioni a utente attivo che può proporre nuovi contenuti, e richiedere o, in alcuni casi, attuare da sé modifiche ai contenuti delle pagine che visita⁴³, creando il così definito “User

⁴¹ “Internet è notoriamente una grande rete digitale, nella quale da un lato vengono inseriti informazioni e dati, che possono essere poi ricevuti da chi sta dall'altro lato. L'internet della prima generazione si caratterizza come una rete “uno-a-uno” o “uno-a-tanti”. La traduzione è nostra.

⁴² Tratto da <http://www.treccani.it/enciclopedia/web-2-0/>, ultimo accesso il 2.02.2016.

⁴³ Si veda il caso di Wikipedia, enciclopedia online nata nel 2001 e che conta circa 55 milioni di utenti registrati e 374 milioni di visitatori unici al mese (dato aggiornata a settembre 2015, fonte: Wikipedia). Il contenuto è affidato ai contributi di vari utenti, che possono creare una pagina relativa ad un determinato argomento, di cui non risulta ancora nessuna voce, ma possono anche modificare le informazioni in pagine già esistenti e create da altri utenti. Il valore aggiunto di questa enciclopedia, che si trova esclusivamente online, riguarda il fatto di poter modificare i contenuti delle pagine anche se non registrati come utenti (si risulta

Generated Content” (Giusti, 2015: 92), ossia il contenuto generato dall’utente. Richiamando la metafora che Rüschoff (2009: 177) ha utilizzato per definire il “vecchio” internet, il web 2.0 risulta una

[...] wirkliche Plattform für eine „many-to-many“-Kommunikation. [...] Als Web-2.0-Anwendungen versteht man somit jene im Netz für jeden Nutzer verfügbaren Software-Anwendungen und soziale Plattformen, über die man auf Informationen nicht nur zugreifen, sondern komplikationslos auch eigen Inhalte im Internet publizieren oder austauschen kann, ohne dafür eigene Webseiten programmieren zu müssen [...]⁴⁴.

I principali protagonisti del nuovo web 2.0 sono gli “immigranti digitali” e i “nativi digitali” (Prensky, 2001: 1-2): con il primo termine si indicano coloro i quali cercano di adattarsi ai nuovi ambienti digitali e tecnologici, ma sempre con uno spirito nostalgico verso il passato; il secondo termine indica invece le nuove generazioni nate con la tecnologia, fruitori accaniti del linguaggio della rete, che ha permesso loro di sviluppare un diverso modo di relazionarsi con gli altri e anche di apprendere:

[...] Today’s students *think and process information fundamentally differently* from their predecessors. [...] The most useful designation I have found for them is **Digital Natives**. Our students today are all “native speakers” of the digital language of computers, video games and the Internet. So what does that make the rest of us? Those of us who were not born into the digital world but have, at some later point in our lives, become fascinated by and adopted many or most aspects of the new technology are, and always will be compared to them, **Digital Immigrants**. As Digital Immigrants learn – like all immigrants, some better than others – to

quindi utenti anonimi). Altri casi sono i social network, quali Facebook, Twitter, Google+ che non potrebbero esistere senza i vari profili delle persone che ne fanno parte e senza i contenuti postati/condivisi dagli stessi.

⁴⁴ “[...] risulta una piattaforma reale per una comunicazione “tanti-a-tanti”. Come utilizzo del web 2.0 si possono considerare i software presenti in rete e le piattaforme sociali, nelle quali non solo si possono ottenere informazioni, ma anche pubblicare o scambiare contenuti proprio, senza dover però programmare pagine web proprie [...]”. La traduzione è nostra.

adapt to their environment, they always retain, to some degree, their "accent," that is, their foot in the past⁴⁵.

Il termine nativi digitali viene anche utilizzato come indicatore del “rapporto che si instaura, nel nostro tempo, tra gli individui e le tecnologie digitali in ogni contesto di vita e, quindi, anche negli ambienti specificatamente dedicati all’educazione delle nuove generazioni” (Giusti, 2015: 21).

Alcuni degli elementi essenziali che caratterizzano il nuovo “Read/Write Web” – definito così da Tim Berners-Lee – riguardano, secondo Beraldo (2008), Lamandini (2009) e Davoli (2012) principalmente il ruolo dell’utente, che grazie alla sua partecipazione collaborativa, può creare contenuto, ma anche decidere e valutare e arricchire il contenuto proposto da altri utenti, con uno scambio bidirezionale di informazioni e contenuti. Afferma a questo proposito Davoli (2012: 4-5):

[...] Partecipazione fondamentale degli utenti:

- a. gli utenti diventano autori. Nel Web 2.0 sono gli utenti che popolano le applicazioni con i propri dati e addirittura “creano” i contenuti dei siti [...];
- b. gli utenti decidono la “popolarità”. La popolarità dei contenuti pubblicati, delle opzioni proposte, l’esistenza stessa di una applicazione Web è decisa dal consenso sociale che viene acquistato e riconosciuto in rete [...];
- c. gli utenti possono personalizzarsi l’applicazione Web. Le attuali applicazioni consentono all’utente un elevato livello di personalizzazione, non solo degli aspetti estetici, ma proprio nello scegliere le modalità di interazione, i moduli software di cui servirsi, in generale nel decidere come l’applicazione “viene a me” dalla rete;

⁴⁵ “[...] Gli studenti di oggi pensano e processano le informazioni fundamentalmente in modo diverso dai loro predecessori. [...] Il termine più utile che ho trovato per loro è nativi digitali. I nostri studenti oggi sono tutti 'madrelingua' del linguaggio digitale dei computer, videogiochi e di internet. E il resto di noi cosa fa? Quelli di noi che non sono nati nel mondo digitale, ma che prima o dopo nella vita, sono rimasti affascinati e hanno adottato numerosi aspetti della nuova tecnologia sono, e sempre saranno comparati a loro, immigranti digitali. Nell’imparare – come tutti gli immigranti, alcuni meglio di altri – ad adattarsi all’ambiente, mantengono in una certa misura il loro 'accento', cioè, il loro piede nel passato”. La traduzione è nostra.

d. gli utenti aggiungono valore. Si parla esplicitamente di “architettura di partecipazione” [...] dove la rete delle connessioni cresce organicamente come risultato dell'attività collettiva di tutti gli utenti, dove l'impatto di una applicazione Web dipende in modo decisivo dal numero degli utenti, e dove le aziende sfruttano l'“intelligenza collettiva” degli utenti sia per fornire contenuti sia per migliorare o inventare i servizi proposti.

Concorda anche Beraldo (2008: 3), la quale afferma a tal proposito:

[...] La tradizionale unidirezionalità del web di prima generazione in cui gli autori del web mettevano a disposizione degli utenti i contenuti viene superata a favore di una prospettiva fondata sulla bidirezionalità nella quale nessuno è esclusivamente autore o fruitore del web, ma che prevede il continuo scambio di ruoli e la circolazione dei materiali e dei contenuti. Chiunque può e in un certo senso deve prendere da web e dare al web in una logica di scambio che oltrepassa la tradizionale limitata e limitante visione della rete come sola fonte di risorse. Come descrive Tim Berners-Lee è superata l'epoca in cui il mondo della rete era “un mondo di lettura e fruizione di contenuti e materiali (the Read Web)” e siamo arrivati ad un era in cui il web è “un mondo di lettura e scrittura” (the Read Write Web).

A sua volta Lamandini (2009: 2) riconosce come parole chiave per il web 2.0 “partecipazione e condivisione” e concorda sul fatto che sia “il soggetto che produce nuova conoscenza e diventa creatore di contenuti da condividere in rete”. Tutto ciò permette “la crescita del singolo all'interno di obiettivi condivisi da un gruppo, [...] creando un sapere condiviso”.

Altre caratteristiche che riguardano l'uso del web 2.0 fanno riferimento a diversi elementi psicosociali che influenzano, sia in modo positivo che in modo negativo, la vita degli utenti. Tra questi elementi, Granelli (2012: 1) indica l'“allungamento della vita media”, l'“aumento del tempo libero”, ma allo stesso tempo questo nuovo scenario fa emergere alcuni problemi derivanti da un eccessivo uso dei media 2.0, quali una “stanchezza cognitiva e frammentazione del tempo di attenzione”, un “crescente senso di anonimato e massificazione” ed infine pure un'“espansione del virtuale e impoverimento

del reale". Concorda anche Herwig (2001: 41-2) la quale sostiene che tra gli effetti negativi di un utilizzo eccessivo del web 2.0 ci sia una perdita dei confini tra realtà e finzione, che porta al pericolo di perdere contatto con la realtà:

Die Medien erweitern unser Weltwissen, orts- und zeitunabhängig, durch synthetische Erfahrung, verwischen dabei aber gleichzeitig die Grenzen zwischen Realität und Fiktion. Die durch sie geschaffene Medienrealität führt lebenspraktisch zur Gefahr des Wirklichkeitsverlusts und im Bereich der Kultur zu einer Krise der Repräsentation [...]⁴⁶.

Giusti (2015: 44), a sua volta, indica altri elementi negativi relazionati ad un uso eccessivo dei media, che riguardano in primo luogo la "gestione delle quantità" di informazioni, che sono disponibili in quantità maggiore rispetto a quello di cui abbiamo veramente bisogno; a questo fa seguito la "selezione dei contenuti presenti online" che non sempre affidabili e ciò comporta lo sforzo da parte dell'utente di selezionarli e comprenderne il significato per verificare l'affidabilità o meno. Infine un ulteriore elemento negativo riguarda la "gestione delle relazioni" in termini di privacy e reputazione.

Agli aspetti negativi sopracitati di un eccessivo utilizzo del web 2.0 sulla vita degli utenti, fa da contraltare il positivo utilizzo del web 2.0 come meccanismo che aiuta a potenziare la nostra memoria e il nostro processo di apprendimento, nonché il riuso della conoscenza, che crea un "doppio digitale" (Granelli, 2012: 3) dell'utente. Questo nuovo uomo con un doppio digitale viene definito da Longo (2001: 44) come

homo technologicus, [...], non *homo sapiens* più tecnologia, ma *homo sapiens* trasformato dalla tecnologia, [...]che vive anche in un ambiente artificiale, fortemente segnato dall'informazione, dai simboli, dalla comunicazione e, sempre più, dalla virtualità.

⁴⁶ "I media ampliano la nostra conoscenza del mondo, indipendentemente dal luogo e dal tempo, attraverso un'esperienza 'sintetica', ma scompaiono contemporaneamente i confini tra realtà e finzione. La realtà digitale creata attraverso questa esperienza porta dal punto di vista pratico ad un pericolo di perdita della realtà e nel settore della cultura porta ad una crisi della rappresentanza". La traduzione è nostra.

Proprio in questa virtualità, la tecnologia funge da prolunga per il corpo e potenza, ma talvolta modifica e cancella, alcune facoltà mentali, tra cui la memorizzazione, il ri – utilizzo e il ri – adattamento delle informazioni che vanno a confluire in questa memoria estesa, costituita appunto dalle tecnologie web 2.0, alla quale possiamo attingere in qualsiasi momento, da qualsiasi luogo, con la sicurezza che ciò di cui abbiamo bisogno sia facilmente accessibile e consultabile. Dice Granelli (2012: 3-4) a questo proposito:

La possibilità di archiviare conoscenza toglie quella dimensione transitoria tipica delle prime forme di comunicazione elettronica e consente di memorizzare, ri-utilizzare, e riadattare aprendo nuovi spazi espressivi e soprattutto facendo esplodere l'autoproduzione. [...] Per questo il web può trasformarsi anche in una vera e propria "memoria estesa". Ogni volta che viene inserita nel sito personale una informazione, vengono forzate due operazioni cognitive: la definizione dell'area tematica prevalente relativa alla informazione e la coerentizzazione (talvolta il riallineamento) di tale informazione con gli altri elementi informativi presenti nell'area (per esempio usando lo stesso schema rappresentativo). [...] Un altro beneficio derivante da questa applicazione è quello che potremmo chiamare «eternizzazione» delle informazioni.

Questo impianto teorico brevemente presentato può essere tradotto per Davoli (2012: 7) in termini di didattica, di una didattica 2.0, dove gli studenti "aggiungono valore", trasformando il loro ruolo da passivi fruitori di informazioni a produttori attivi di contenuti che possono essere fondamentali per lo scambio educativo tra docente e studente. Di notevole importanza sono anche "le tecnologie informatiche [...] perché possono essere utili a sostenere una didattica collaborativa" (Ibid.: 9), che miri ad una reinterpretazione del rapporto tra tecnologia ed educazione: se "da un lato l'educazione sfida la tecnologia chiedendo strumenti di facile utilizzo per imparare meglio, [...] anche la tecnologia interroga l'educazione spingendola a nuove pratiche didattiche". Infatti "per innovare i percorsi educativi è necessario un uso ocula-

to e diffuso delle nuove tecnologie digitali”⁴⁷. Inoltre è importante sottolineare come

Forme di insegnamento moderne che utilizzino tools del web 2.0 permettono da un lato di diversificare l’offerta formativa nelle varie discipline e dall’altro di personalizzare il percorso didattico che ogni studente è chiamato a compiere. Queste due importanti possibilità sono direttamente legate ad una caratteristica-chiave del web 2.0, ossia di non essere un fenomeno rigido e preordinato, ma al contrario fortemente personalizzabile in virtù dell’interazione e dell’uso che l’utente ne fa (il comportamento dell’utente non è predeterminato). La mancanza di rigidità del web 2.0 ne offre una mappa simile ad un mosaico all’interno del quale l’utente che si serve di questi tool e di questo modo di intendere il web ha a che fare con “piccoli pezzi” uniti non rigidamente⁴⁸.

A questo proposito il ruolo del docente è fondamentale e delicato, in quanto vede il suo ruolo modificarsi da un semplice trasmettitore di informazioni a tutor, facilitatore e regista del processo didattico, che “incoraggia gli allievi ad arrischiare ipotesi e soluzioni, stimolando la ricerca, l’esplorazione e la produzione di materiali linguistici” (Latela, 2003: 9). Infatti come puntualizza Davoli (2012:11),

serve un docente che si metta in gioco alla pari, accetti magari le maggiori conoscenze tecnologiche degli studenti e [...] ne guidi i processi generativi ascoltandoli e facendo emergere le loro potenzialità. [...] Ancora, serve un docente che negozi gli obiettivi, li faccia emergere da bimbi e ragazzi, li sappia motivare verso obiettivi alti, ne accetti gli strumenti [...]. Consideri cioè il dialogo educativo come dialogo tra i pari, con ruoli e responsabilità asimmetriche ma non per questo di minore dignità. Serve cioè un docente 2.0.

Un docente 2.0 quindi che ha anche il compito di selezionare le strategie didattiche più efficaci e gli strumenti didattici più facilmente consultabili, in

⁴⁷ Tratto da “Il Wiki e le tecnologie digitali del web 2.0 nella didattica: l’utilizzo di un ambiente di apprendimento integrato per innovare i percorsi didattici nella scuola primaria” <http://www.faesmilano.it/il-wiki-e-le-tecnologie-digitali-del-web-2-0-nella-didattica-lutilizzo-di-un-ambiente-di-apprendimento-integrato-per-innovare-i-processi-didattici-nella-scuola-primaria/>, ultimo accesso il 22.03.2016.

⁴⁸ Tratto da “Web 2.0 e didattica”, <http://www.polotrefano.gov.it/pnsd/argomenti/e-learning-web-2-0/16-1-web-2-0-e-didattica.html>, ultimo accesso il 15.03.2016.

modo da permettere uno scambio continuo di idee, materiali, conoscenze e spunti di lavoro. Inoltre l'utilizzo delle tecnologie permette al docente di migliorare l'impatto della sua didattica, senza per questo modificare gli obiettivi che si propone per la sua disciplina:

[L'insegnante] assume un ruolo di facilitatore-regista dell'apprendimento: predispone i materiali, guida gli alunni in classe a utilizzare [questi nuovi strumenti], compone i gruppi, assegna i compiti collaborativi, struttura i ruoli [...], ma lascia largo margine di organizzazione al gruppo su come portare avanti il proprio lavoro. Monitora il lavoro ed è pronto ad aggiustare il tiro o a intervenire in aiuto⁴⁹.

Questi sono i presupposti fondamentali per creare dinamiche di classe 2.0, dove gli studenti sono educati e formati all'attitudine di "imparare ad imparare" (Davoli, 2012: 10). Le tecnologie inserite nel processo di insegnamento e apprendimento vengono definite da Giusti (2015: 33) "tecnologie dell'educazione" e indicano

[...] un'area disciplinare della pedagogia che si è affermata tra gli anni Sessanta e gli anni Novanta del Novecento con la finalità di studiare in modo sistematico i metodi e gli strumenti per l'analisi, la progettazione, lo sviluppo e la valutazione dei processi di insegnamento e di apprendimento.

Interessante è vedere quali sono i rapporti tra educazione e tecnologie, dal punto di vista prettamente didattico. Secondo Giusti (2015: 32), che riprende la classificazione fatta Calvani (2004: 22-4), tre sono i cardini principali per una didattica tecnologica⁵⁰ e sono:

- a. "educare nella tecnologia", ossia svolgere la formazione con l'utilizzo dei nuovi media;

⁴⁹ Tratto da "Il Wiki e le tecnologie digitali del web 2.0 nella didattica: l'utilizzo di un ambiente di apprendimento integrato per innovare i percorsi didattici nella scuola primaria" <http://www.faesmilano.it/il-wiki-e-le-tecnologie-digitali-del-web-2-0-nella-didattica-lutilizzo-di-un-ambiente-di-apprendimento-integrato-per-innovare-i-processi-didattici-nella-scuola-primaria/>, ultimo accesso il 22.03.2016.

⁵⁰ Oltre ai rapporti indicati sopra, che sono quelli più rilevanti ai fini della didattica troviamo anche altri tre rapporti tra educazione e tecnologia, ossia l'educare alla tecnologia, lo studiare l'educazione avvalendosi della tecnologia e lo studiare l'educazione come sub specie tecnologica.

- b. “studiare con la tecnologia”, ossia l’avvalersi di macchine, ma anche di software predisposti per favorire gli apprendenti;
- c. “progettare tecnologicamente l’educazione”, cioè organizzare l’ambiente scolastico, avvalendosi dei principi delle nuove tecnologie, per gestire in modo 2.0 anche la progettazione e la programmazione didattica.

L’applicazione di tecnologie web 2.0 alla didattica, oltre ai rapporti descritti in precedenza, fa anche riferimento anche ad alcuni presupposti pedagogici socio/costruttivisti (Beraldo, 2008; Parmigiani, Pennazio: 2012; Davoli, 2012):

- a. il primo presupposto riguarda il focus dell’insegnamento che deve essere rivolta al “Selbstlernen e Lernautonomie” (Donath, 2000:27) ossia all’autonomia nello studio; non è importante solo la trasmissione dei contenuti, ma ci si deve focalizzare sullo studente “che coopera per scegliere l’approccio più adeguato alle propri esigenze, costruendo in tal modo il proprio apprendimento in collaborazione con i docenti” (Latela, 2003: 8);
- b. il secondo presupposto riguarda l’organizzazione dell’ora didattica, dove ci saranno sempre “meno lezioni frontali, molto laboratorio e frequenti momenti di ricostruzione del sapere incontrato fino a quel momento” (Davoli, 2012: 9);
- c. il terzo presupposto è “l’accento posto sulla natura dialogica dell’apprendimento e della costruzione del sapere” (Beraldo, 2008: 6), che andrà a far crescere la motivazione degli studenti che genereranno acquisizione, ma anche il docente arricchirà la propria esperienza;
- d. quarto presupposto prevede che gli studenti siano sottoposti in questi nuovi processi didattici al “*problem posing* a cui dovrebbe corrispondere un attivo *problem solving*” (Parmigiani, Pennazio,

2012: 101), grazie anche all'uso delle tecnologie web 2.0, che permettono di apprendere maggiormente, rielaborare e risolvere il problema posto dall'insegnante;

- e. il quinto presupposto prevede l'utilizzo di stimoli e input diversi per permettere "il recupero di studenti con basso livello di auto-stima, ancorandone la crescita alle competenze, spesso presenti, di tipo tecnico" ed è importante perché "promuove l'integrazione di quegli individui penalizzati da uno sviluppo non armonico dei propri sistemi di rappresentazione della realtà" (Mezzadri, 2004: 141).

Spetta sempre e comunque all'insegnante il compito di scegliere la tecnologia da usare e progettare i vari percorsi di apprendimento che prevedano il suo utilizzo, per un apprendimento migliore. Il docente quindi, afferma Giusti (2015: 26) deve

essere in grado di individuare e scegliere i metodi e gli strumenti adeguati ai diversi contesti di insegnamento. E naturalmente occorre, dalla parte degli insegnanti, saper esercitare quelle competenze digitali [...]. [...] Spetta all'insegnante disegnare i percorsi di apprendimento, definire i metodi e decidere in che misura e in che modo ricorrere alle TIC [Tecnologie per l'Informazione la Comunicazione], che in questo senso possono rappresentare l'occasione per riconfigurare e valorizzare il ruolo stesso dell'insegnante come esperto di insegnamento e non solo come esperto della propria disciplina [...].

È importante sottolineare anche dal punto di vista teorico come gli utenti che utilizzano queste tecnologie, nel nostro caso ragazzi in età scolare, possano farne un uso scorretto e inappropriato perché non consapevoli del fatto che non tutto ciò che si trova in internet può essere considerato valido. È quindi necessario che quando le tecnologie vengono utilizzate in ambito scolastico, ci sia da parte del docente, assieme allo studente, una riflessione sull'utilizzo razionale e critico di questi nuovi strumenti web 2.0, riflessione

che renda consapevoli gli studenti dei rischi e dei problemi che queste tecnologie possono creare, in modo che sviluppino una responsabilizzazione nell'uso del web 2.0. Come puntualizzato da Parmigiani e Pennazio (2012: 101) infatti,

non appare accettabile l'assunto in base al quale, ad una maggiore diffusione della tecnologia, corrisponda una più alta competenza digitale o un miglioramento degli apprendimenti o una maggiore innovazione. Questi aspetti richiedono "competenze di progettazione didattica" da parte degli insegnanti al fine di trasformare i rischi legati a comportamenti spontanei, spesso dispersivi, in opportunità per creare interventi educativi significativi per lo sviluppo di quelle strategie di studio implicate nell'acquisizione efficace delle conoscenze.

Naturalmente questa precisazione mette in evidenza quanto sia importante l'evoluzione del nostro sistema tradizionale di insegnamento, della tradizionale figura di studente e docente alla luce di queste nuove tecnologie digitali web 2.0, con la necessità che gli studenti sviluppino una strategia di studio efficace, che diventa il punto di partenza per costruire la conoscenza e le competenze in contesti diversi da quello prettamente scolastico. Giusti (2015: 27) definisce che il punto di partenza per essere efficaci e prudenti fruitori del web 2.0 deve essere l'acquisizione della "competenza digitale". L'unione Europea definisce la competenza digitale come "il saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione e richiede quindi abilità di base nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC)"⁵¹. Steinig e Huneke (2011: 210), richiamando Baacke (1999a: 34) suddividono la competenza digitale, che essi definiscono come "Medienkompetenz", in quattro settori, la competenza digitale critica, la competenza conoscitiva digitale, la

⁵¹Tratto da "Competenze chiave per l'apprendimento permanente" <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=URISERV%3Ac11090>, ultimo accesso il 02.04.2016.

competenze d'uso dei media digitali ed infine la competenze digitale creativa:

[...] Den Begriff der Medienkompetenz bestimmt Baacke durch vier Dimensionen: Vermittelt werden Medienkritik (analytisch, reflexiv, ethisch) und Medienkunde, also Wissen über Medien und die instrumentellen Fertigkeiten z.B. zur Bedienung von Apparaten. Handlungsziele finden sich im Bereich der rezeptiven und interaktiven Mediennutzung und der innovativen und kreativen Mediengestaltung [...] ⁵².

Dal punto di vista dell'insegnamento della letteratura, per esempio, non vi sono dubbi che ci sia una stretta correlazione tra la competenza digitale e le competenze di lettura e scrittura, dato che quest'ultime sono parte integrante delle attività previste dalla competenza digitale e la letteratura risulta essere l'ambito in cui le tecnologie digitali hanno avuto, almeno fino ad oggi, la loro maggior diffusione. La letteratura e le nuove tecnologie possono sviluppare anche le competenze trasversali, tra cui le "competenze sociali" (Giusti, 2015: 80), che vengono definite dall'Unione Europea come

competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere conflitti ove necessario ⁵³.

Per sviluppare queste competenze il docente di letteratura può utilizzare testi narrativi o anche i grandi classici che permettano di indossare i panni dei personaggi, per confrontarsi con altri punti di vista e opinioni e per stimolare riflessioni, senza che vengano espressi giudizi e che lo studente si senta inibito a parlare. Tramite le tecnologie digitali web 2.0 gli studenti possono essere

⁵² "[...] Il concetto di competenza digitale viene definito da Baacke attraverso quattro dimensioni: viene trasmessa una competenza digitale critica (riferita all'analisi, alla riflessione etica sui media) e la competenza 'conoscitiva' dei media, cioè la conoscenza dei media e le capacità strumentali per esempio per utilizzare gli apparati. Competenze d'uso si trovano nel settore dell'utilizzo ricettivo e interattivo dei media e nel loro utilizzo interattivo e creativo [...]". La traduzione è nostra.

⁵³ Tratto dalla Raccomandazione del Parlamento Europeo, 2006.

motivati e coinvolti, grazie all'utilizzo di file audio o immagini della storia, degli ambienti e dei personaggi principali.

3.2 TECNOLOGIE DIGITALI WEB 2.0

Mentre nella prima parte sono state analizzate le caratteristiche principali, sia positive che negative, del web 2.0 e sono state presentate alcune tecnologie digitali applicate alla didattica, in questa seconda parte si analizzerà il rapporto tra le tecnologie digitali web 2.0 e l'insegnamento della letteratura nelle scuole odierne, tenendo conto dello stretto rapporto esistente tra letteratura e competenza digitale, richiesta in primis al docente e in secondo luogo anche allo studente 2.0.

3.2.1 Considerazioni teoriche

È opportuno ricordare che proprio gli studi letterari hanno seguito passo dopo passo l'evoluzione delle tecnologie digitali “perché hanno rivoluzionato, a partire dagli anni Sessanta del Novecento, i processi di scrittura e, più tardi, di archiviazione e lettura dei testi [...]” (Giusti, 2015: 47). Le novità apportate dalla digitalizzazione offrono infatti la possibilità di parlare di letteratura digitale che Simanowski (2011: 153) definisce come segue:

Das Wesen digitaler Literatur besteht gerade darin, über die Diskretheit sprachlicher Zeichen, also über die semiotische Digitalität hinauszugehen, indem sie visuelle oder akusti-

sche Zeichen sowie performative Elemente einsetzt, die jeweils als nicht-diskrete Zeichen zu beschreiben sind⁵⁴.

La letteratura digitale porta con sé la trasformazione della testualità in ipertestualità, ossia nasce “la possibilità di leggere in modo non lineare un documento” (Giusti, 2015: 52), che diventa un ipertesto. Caburlotto (2004: 89) afferma che

l’organizzazione reticolare, una regolazione delle sequenze narrative dettata non più dalla sintassi o dalla sequenzialità, ma frutto di associazioni logiche, sono [...] alcune delle caratteristiche peculiari dell’ipertesto letterario, il quale, negli ultimi anni e grazie all’utilizzo di nuovi modelli comunicativi basati su molteplici stimoli sensoriali, viene concettualmente sviluppato e posto in contrasto con alcuni degli elementi costitutivi del testo, quali, per esempio, il concetto di trama, e il conseguente rapporto tra *fabula* ed intreccio.

Questi ipertesti hanno quindi una struttura reticolare, non lineare e multisequenziale, che contiene al suo interno rimandi, link, collegamenti a documenti esterni che il lettore stesso sceglie da una serie di documenti presentati. In questo modo è il lettore/studente stesso che decide quale direzione seguire, che interpretazione dare o che posizione prendere grazie ad una maggiore interattività con l’opera ed ad una lettura più attiva. In questo modo vengono sviluppati nello studente “senso analitico e senso critico, abilità di scrittura e di manipolazione testuale” (Celentin, Cognini, 2004: 81), quindi vengono allenate sia le abilità primaria quali lettura e scrittura, ma anche le abilità integrate, quali il riassumere ed il parafrasare che sono fondamentali per lo studio della letteratura, sia essa italiana o straniera. L’interattività è notevolmente aumentata all’inizio del nuovo millennio quando all’ipertestualità si è unita la multimedialità, che ha portato l’ipertesto a diventare un “ipertesto multimediale o ipermedia” (Ibid.: 83), ossia un’opera nella quale convergono vari linguaggi eterogenei, dal linguaggio testuale a quello iconografico, e tut-

⁵⁴ “L’essenza della letteratura digitale consiste proprio nell’uscire dalla discrezione del segno scritto, mentre inserisce segni visivi o uditivi, come anche elementi performativi”. La traduzione è nostra.

ti i canali sensoriali, dalla vista all'udito. Dice infatti a questo proposito Herwig (2001: 43):

Hypertext ist ein elektronischer Text, der durch Verbindungen zwischen einzelnen Wörtern und weiterführenden Ergänzungen den nicht-linearen Zugang zu Informationen ermöglicht. [...] Medien wie Ton, Film, Animation [weiten] de[n] Hypertext zu Hypermedia⁵⁵.

Secondo Giusti (2015: 53-4), l'ipertestualità richiede anche un nuovo tipo di lettura "orizzontale, ipertestuale ed a brani caratterizzata dall'immediatezza dei risultati, dalla frammentarietà, dalla sinteticità e dall'indifferenziazione dei materiali". Anche Herwig (2001: 44) concorda dicendo che la lettura si modifica perché il lettore "springt beim computerunterstützten, bildschirmorientierten Lesen von Hypertexten rasch von Thema zu Thema [...]; das Erlaubt mehr Individualisierung [...] des Lesevorgangs [...]"⁵⁶. La lettura dei testi dovrebbe essere attuata quindi per singoli brani, cercando sempre di far emergere la "dimensione umana dei testi" che può essere significativa per gli alunni, perché possono vedere rispecchiate o rispecchiare essi stessi le loro esperienze di vita. Inoltre la creazione di un'antologia con brani ipertestuali permettere allo studente e al docente di realizzare "una comunicazione asincrona tra le componenti di uno o più moduli cronologicamente ordinati, permettendo la creazione di una memoria del corso" (Cellentini, Cognini, 2004: 82) che permette di navigare e utilizzare l'antologia anche al termine del percorso didattico.

Lo studente o il docente che navigano tra gli ipertesti devono essere in grado di ricercare e navigare tra le informazioni senza difficoltà perché i contenuti posti in essi dovrebbero essere "*user-friendly*, senza rischi troppo alti di

⁵⁵ "L'ipertesto è un testo elettronico, che rende possibile l'accesso non lineare alle informazioni tramite collegamenti tra singole parole e ulteriori supplementi. [...] Media come il suono, i film, l'animazione ampliano l'ipertesto in un ipermedia". La traduzione è nostra.

⁵⁶ Il lettore "salta da un tema all'altro nella lettura di ipertesti su schermo elettronico [...]; questo porta ad una individualizzazione del processo di lettura [...]". La traduzione è nostra.

'perdersi' tra le pagine, riuscendo a mantenere alto il livello di attenzione, di motivazione e di piacere che porta alla scoperta di informazioni [...] ma comunque sempre frutto di una ricerca intellettuale guidata dalla struttura del sito." (Mezzadri, 2004: 141). Ci deve essere quindi da parte dell'utente un'analisi attenta e una valutazione relativa alla qualità del sito, grazie un adeguato addestramento a priori che gli permetta di capire le proprie esigenze e quindi di trovare l'informazione di cui necessita. Quello che il docente può fare durante la sua ora di letteratura, prima di iniziare con i vari autori e testi, è quello di mostrare allo studente il procedimento per navigare correttamente ed efficacemente tra i vari ipertesti. Il procedimento presentato da Senni (2003), Mezzadri (2004: 144-6) e Santucci (2011) viene chiamato "PDCA (o Ruota di Deming), cioè *Plan, Do, Check, Act* come sequenza di azioni da intraprendere per un miglioramento continuo dei processi". Nel "*Plan*", l'insegnante guida la classe verso un "momento di *brainstorming*", durante il quale gli studenti possono intervenire con le loro aspettative, con le loro pre-conoscenze su di una questione che sarà successivamente oggetto di ricerca su Internet. Al "*Do*" in questo processo corrisponde la "ricerca in Internet", alla quale segue la lettura e valutazione dei contenuti trovati per arrivare poi al "*Check*", ossia alla valutazione e controllo di quanto è stato ricercato e realizzato fino a quel momento. L'azione finale, cioè l'"*Act*", prevede "una nuova ricerca più affinata" basata sulla "formulazione di ipotesi, valutazione e validazione delle stesse che coinvolge molteplici abilità cognitive e strategie d'apprendimento". Questo procedimento dovrebbe essere insegnato agli studenti in modo che possano diventare poi autonomi nella navigazione tra ipertesti, consapevoli di come procedere per ottenere risultati efficaci ed immediati.

3.2.2 Tecnologie digitali web 2.0 e letteratura

E' da premettere innanzitutto che l'insegnante di letteratura italiana o straniera si trova sempre di più a dover collaborare con le tecnologie digitali che consentono di "ampliare lo spazio e il tempo della scuola" (Giusti, 2015: 72), in quanto è possibile mantenere una connessione con gli studenti anche al di fuori dell'ambiente prettamente scolastico. Per fare ciò sono necessarie pratiche didattiche che danno vita ad una didattica della letteratura 2.0, con commistione di elementi classici dell'organizzazione didattica e nuove tecnologie web 2.0.

Le tecnologie più diffuse e sicuramente più utilizzate dagli studenti, ma sempre più anche dagli insegnanti stessi, sono i social network, quali Facebook, Twitter e YouTube tra i più noti (Solima, 2011; Davoli, 2012; Parmigiani, Pennazio, 2012). Questi siti danno la possibilità alle persone di creare e gestire un loro profilo personale, in linea con i loro interessi e con i legami sociali che li spingono ad essere presenti nella piattaforma online. Per Davoli (2012: 19-21) il social network ha determinate caratteristiche: in primo luogo è un "canale bidirezionale sempre aperto e disponibile", dove i ragazzi trascorrono molto del loro tempo, rispetto alla tradizionale e-mail che viene invece letta pochissime volte. Dal punto di vista didattico, questa bidirezionalità si denota nell'utilizzo del social network come strumento per scambiare informazioni o suggerimenti specifici "per cui tante informazioni e suggerimenti specifici, che non è possibile scambiare a lezione perché il progetto non riguarda tutti gli studenti, vengono discusse on-line". Difatti, tramite la chat privata o la bacheca gli studenti possono inviare le loro domande all'insegnante, che a sua volta pubblica sulla propria bacheca informazioni per tutta la classe o per singoli studenti tramite i *tag* con il nome dello studente interessato. Solima (2011: 51-2) annovera tra le caratteristiche dei social

networks la multidirezionalità e il fatto che siano ambienti in cui la gente condivide opinioni, sentimenti e sensazione e si aggrega:

a. *multi-direzionalità*; la struttura distributiva delle informazioni in rete, inizialmente di tipo gerarchico - quindi in certa misura analoga a quella della televisione, con una sorgente che veicola una comunicazione di tipo monodirezionale verso una platea indifferenziata (*one-to-many*) - evolve verso una struttura eterogenea, nella quale ogni nodo della rete è al tempo stesso sorgente e contenitore (Negroponte, 1995: 187); in tale scenario, sfuma quindi la distinzione precisa tra mittenti e destinatari ed i flussi informativi diventano multipolari (*many-to-many*);

b. *auto-propulsione*; larga parte dei contenuti disponibili viene generata direttamente dagli utenti (UGC - *User Generated Content*), sia attraverso apporti originali, in formato testuale o multimediale, sia mediante ricombinazione di contributi altrui;

c. *aggregazione*; è generalmente effettuata la messa in rete, su base volontaria, di profili individuali e viene al contempo stimolata la creazione di gruppi o comunità di utenti, tra i quali prevale il desiderio di conservare/sviluppare relazioni di tipo amicale nonché di condividere interessi e passioni comuni, in grado di soddisfare esigenze di affermazione individuale ovvero istanze di tipo sociale e solidale;

d. *condivisione*; risulta molto diffuso lo scambio di opinioni, esperienze e conoscenze personali, finalizzato alla creazione di una base di saperi collettiva, alla quale ciascuno può attingere e/o fornire un proprio contributo.

Dal punto di vista prettamente scolastico emerge come sia vitale la condivisione e l'aggregazione che possono portare gli studenti a scambiarsi informazioni, ma anche opinioni e sensazioni riguardo a determinati argomenti, cercando, ognuno con il suo contributo, di costruire il significato. I social network rappresentano quindi una grande risorsa anche perché permettono allo studente di condividere testi e/o immagini, ma anche di riscrivere classici della lettura, sostituendosi ai personaggi nel libro. È il caso proposto da Giusti (2015: 80) relativo al progetto di scrittura creativa "Twitteratura o Tw

Letteratura” che si basa sul social network *Twitter*⁵⁷. Questo progetto prevede la riscrittura mediata da *Twitter*, mediante la quale si stimola la lettura e la comprensione delle opere. In particolare,

la comunità sceglie un libro, lo legge e lo commenta – un capitolo alla volta, in base ad un calendario condiviso – “riscrivendolo” su *Twitter*. Ciascun utente propone la sua interpretazione in forma di tweet [...]: la riscrittura può essere parafrasi, variazione, commento, libera interpretazione. [...] Al termine della riscrittura questi micro-testi, attraverso un processo editoriale di selezione, diventano dei nuovi contenuti: i membri della comunità possono produrre dei tweetbook [...] con i tweet migliori del progetto ed eventualmente stamparli⁵⁸.

Questo metodo di Twiterratura può affiancare gli obiettivi tradizionali dell’attività didattica, andando a rinforzare il piacere legato alla lettura, e allo stesso tempo insegnando le regole principali per una scrittura sintetica, fondamentale per *Twitter* dove il *tweet* non può contenere più di 140 caratteri. A questo proposito si deve far notare agli studenti come non sia importante la “qualità della scrittura, quanto piuttosto la coerenza con il mondo narrato e con il profilo dei personaggi scelti” (Giusti, 2015: 83). Questo tipo di attività fa parte di quelli che Simanowski (2011: 160) definisce come “Mitschreibprojekte”, ossia progetti scrittura collettiva, con la seguente caratteristica:

Merkmal dieses am stärksten auf Zusammenarbeit und Koordination der Autoren basierendes Genres der Mitschreibprojekte ist das Schreiben nicht *in*, sondern *neben* der Geschichte: Statt die von anderen Autoren eingeführten Figuren zu entwickeln, bringt jeder neue Autor seine eigenen Figuren mit [und] vernachlässigt den bisher etablierten Handlungsstand [...]⁵⁹.

⁵⁷ Per approfondimento <http://www.twletteratura.org>, dove si trovano informazioni relative a questo progetto, a esperimenti di lettura e riscrittura passati, nonché la possibilità di partecipare attivamente ai nuovi esperimenti proposti.

⁵⁸ Ibidem.

⁵⁹ “La caratteristica di questo genere di scrittura collettiva basato fortemente sulla collaborazione e la coordinazione degli autori è la scrittura non nella storia, ma a fianco della storia: invece di sviluppare le figure introdotte dagli altri autori, ogni nuovo autore porta le sue figure e trascura l’azione che era creata fino a quel momento”. La traduzione è nostra.

Un'altra tecnologia web 2.0 è il blog (Caburlotto,2004; Turkowksa 2012; Fraioli, 2015). Il blog “consiste principalmente in una raccolta di brevi messaggi chiamati post (pubblicazioni) molti dei quali scritti in modo personale in formale” (Fraioli, 2015: 36). Il blog può avere risvolti efficaci se utilizzato dal punto di vista dell'organizzazione e della metodologia didattica perché coniuga in sé la possibilità di inserire vari contributi, commenti o altri interventi relativi alle più svariate tematiche –personali, ma anche relative alla cultura, società ecc. –, garantendo così un'interazione partecipata e un confronto tra gli studenti, che sviluppano anche le competenze ricettive, ma anche produttive. Sostiene a questo proposito Turkowska (2012: 244):

Das Bloggen entwickelt neben der literarischen Rezeptionskompetenz auch die Produktions- und Handlungskompetenz. [...] In der indirekten Online-Kommunikation äußern sich die Bloggerinnen und Blogger viel ungezwungener als im Unterricht. Das Bloggen hat eine sehr wichtige motivierende Funktion, indem es [...] Emotionen und Intellekt gleichermaßen anspricht und zum Nachdenken anregt. [...]⁶⁰.

Per Caburlotto (2004: 97), gli studenti possono essere stimolati a scrivere nei blog anche per soddisfare “il proprio ego” e per il “bisogno di appartenenza ad una comunità [...]”. Questa nuova tecnologia digitale viene utilizzata già fin dalla scuola primaria per creare anche un luogo di incontro per i genitori, per condividere l'educazione dei figli e per avere un riscontro sul lavoro svolto in classe giornalmente, dato che il blog può essere utilizzato anche come mezzo di comunicazione tra l'insegnante e i genitori, oltre che tra i genitori stessi. Questo obiettivo è quello che Fraioli (2015: 39) definisce “interazione-scuola famiglia”.

Un ulteriore pratica che mescola tecnologie e letteratura è presentata da Celentin e Cognini (2004) e Giusti (2015) e riguarda la creazione di un “e-

⁶⁰ “Lo scrivere nei blog sviluppa le abilità produttive e ricettive [...]. Nella comunicazione online indiretta i blogger e le blogger si esprimono in maniera molto meno forzata. Lo scrivere nei blog ha una funzione motivante molto importante, in quanto [...] mette in gioco le emozioni e l'intelletto allo stesso modo e induce alla riflessione [...]”. La traduzione è nostra.

portfolio delle letture” (Giusti, 2015: 75) fatte dagli studenti. Scopo di questa attività didattica è quello di mettere in evidenza la quantità di situazioni, di stimoli e competenze che un testo letterario può offrire a chi lo legge e allo studente viene chiesto di ricercare proprio tutti questi elementi tra le letture che per lui sono risultate più significative. Dal punto di vista delle competenze questa attività mira ad un rinforzo delle “competenze di pianificazione di autoanalisi” (Giusti, 2015: 79). Una volta creato l’e-portfolio delle letture, è possibile chiedere agli studenti di selezionare uno o due brani tratti da uno dei titoli inseriti nell’e-portfolio per creare un ipertesto “multimediale” e “interdisciplinare”(Celentin e Cognini, 2004: 82), che possa cioè collegarsi con le altre discipline, andando così ad approfondire il testo. Dal brano tratto dall’opera letteraria, lo studente potrà creare un collegamento ipertestuale per esempio con una breve biografia dell’autore, con una scheda relativa al periodo storico e culturale in cui è nata l’opera, nonché effettuare rimandi ad eventuali trasposizioni artistiche o cinematografiche dell’opera prescelta, che permettono un confronto tra i vari linguaggi utilizzati.

Altra tecnologia web 2.0 è il wiki (Beraldo, 2008; Rüschoff, 2009; Davoli, 2012; Potestio, 2013). Il wiki, definito “uno strumento semplice e duttile”,⁶¹ prevede la creazione di pagine scritte in collaborazione da una comunità di utenti, che non necessariamente si conoscono – i contributi possono essere inseriti infatti in maniera completamente anonima o previa registrazione – e che oltre ad aggiungere contributi possono anche modificare o addirittura cancellare quanto è stato scritto da altri. Proprio in questo sta la grande differenza del blog con il wiki, che permette di correggere i contributi di altri,

⁶¹ Tratto da “Il Wiki e le tecnologie digitali del web 2.0 nella didattica: l’utilizzo di un ambiente di apprendimento integrato per innovare i percorsi didattici nella scuola primaria” <http://www.faesmilano.it/il-wiki-e-le-tecnologie-digitali-del-web-2-0-nella-didattica-lutilizzo-di-un-ambiente-di-apprendimento-integrato-per-innovare-i-processi-didattici-nella-scuola-primaria/>, ultimo accesso il 22.03.2016.

memorizzando tutte le modifiche, nonché la data e il nome dell'utente che ha modificato la pagina. Afferma infatti a questo proposito Davoli (2012: 14):

Un wiki è un portale di pubblicazione di pagine Web scritte collaborativamente da una comunità di utenti (a volte solo se registrati, a volta anche anonimi). La differenza con blog e forum è che gli altri utenti possono non solo aggiungere ma anche modificare e cancellare quanto io ho scritto. I wiki generalmente seguono la filosofia di rendere facile la correzione di eventuali errori, piuttosto che rendere difficile commettere un errore²¹. Il software di gestione tiene memoria di tutte le modifiche effettuate in ogni pagina e di chi le ha fatte (page history).

Queste pagine vengono create con semplici strumenti di scrittura, che permettono di creare con rapidità anche link e pagine ipertestuali, rimandi o riferimenti ad altre informazioni presenti nella rete, ed è proprio per questo che si prestano facilmente ad attività didattiche. Rüschoff (2009: 183) sostiene infatti che i "Wikis – im Sprachunterricht [bieten] besondere Potentiale [...] wie das Schreiben in Gruppen unter Nutzung selbst einfacher Software zur Textverarbeitung und [kann] die dafür Notwendigen Strategien fördern"⁶². Beraldo (2008: 4) mette in guardia i fruitori di wiki, in quanto essendo costituiti dai contributi degli utenti può succedere che ci siano informazioni lacunose su un determinato argomento o addirittura che le informazioni riportate siano scorrette:

Questo aspetto, e cioè che il wiki si costruisce progressivamente con il contributo di tutti gli utenti del sito stesso, fa sì che esso non sia mai completamente esaustivo e nemmeno completo; potenzialmente le pagine sono sempre *in progress*. Va anche sottolineato che, in alcuni casi, non vi è garanzia di veridicità e di completezza dei contenuti messi a disposizione dei fruitori poiché non sempre sono assicurati la moderazione e il filtraggio dei contenuti inseriti da parte dei gestori dell'ambiente.

⁶² "I wiki nella lezione di lingua offrono un potenziale enorme, come lo scrivere in gruppi utilizzando un software semplicissimo per la produzioni di testi e possono anche favorire le strategie che sono necessarie per l'attività di scrittura". La traduzione è nostra.

Altra tecnologia che può essere unita alla letteratura è il *podcasting* (Kluckhohn, 2009; Giusti, 2015), ossia una tecnologia che permette di scaricare dalla rete contenuti, quali video, musica, ma anche testo. Infatti come afferma Kluckhohn (2009: 7)

Als Podcasting wird allgemein das Produzieren und Anbieten von Audiodateien [...] bzw. Videodateien [...] im Internet bezeichnet. Dieser Service erfolgt in der Regel kostenlos und ermöglicht es dem Internet-Nutzer, unabhängig von Zeit und Ort auf von ihm gewünschte Medieneinhalte zurückzugreifen⁶³.

La creazione di *podcast* durante l'ora di letteratura rende gli alunni "consapevoli e competenti circa i processi di produzione dei contenuti" (Giusti, 2015: 86), quali la scrittura, il format, la registrazione, il montaggio e infine la distribuzione. Il docente può proporre agli studenti di realizzare un *podcast* su un argomento letterario, che coinvolga la produzione di testi, ma anche di audio, video e filmati, da realizzare a livello di classe, o a gruppi di studenti, ognuno dei quali specializzato (per quanto poco) in una delle diverse fasi di lavorazione del prodotto finale. I podcast possono essere usati "zur Verbesserung rezeptiver, als auch produktiver sprachlicher Fertigkeiten [...] und zum autonomen Lernen"⁶⁴ (Kluckhohn, 2009: 8, 17). È necessario che il docente stabilisca assieme agli studenti un "piano editoriale" (Giusti, 2015: 88), che indichi i vari episodi e la loro scansione temporale, i loro argomenti e il format scelto. Successivamente si farà uno schema per ogni singolo format previsto, per procedere poi con la scrittura di ogni singolo episodio che verrà poi reso rintracciabile e caricato su una delle piattaforme, tra le quali la più

⁶³ "Con il termine podcasting si definisce in generale la produzione l'offerta di dati audio [...] e dati video [...]. Questo servizio avviene di norma gratuitamente e mette il fruitore nella posizione di recuperare, indipendentemente dal tempo o dal luogo, i contenuti digitali desiderati". La traduzione è nostra.

⁶⁴ "Per migliorare le capacità linguistiche ricettive e produttive e per studiare in modo autonomo". La traduzione è nostra.

diffusa e famosa è *iTunes*⁶⁵. Dal punto di vista didattico è interessante il fatto che al *podcast* è possibile applicare i principi che regolano il funzionamento dei generi letterari, per ragionare in questo modo sul “rapporto tra situazione comunicativa [...], forme codificate dalla tradizione [...] e risorse a disposizione [...]” (Giusti, 2015: 86-7). Il *podcast* rende anche possibile l’analisi della propria voce registrata e nel confronto con la voce degli altri alunni permette di riflettere sul rapporto esistente tra la voce ed il testo, sull’“oralità secondaria” (Giusti, 2015: 90), sul ritmo e sul registro. Tra i format più adatti per un *podcast* di argomento letterario.

A tutte queste attività che prevedono l’uso delle tecnologie digitali web 2.0 fanno da contraltare altre attività che non si avvalgono direttamente delle tecnologie, ma che, basandosi sulle nuove tecnologie, mirano a dare un senso allo studio della letteratura in questa nuova era digitale e una risposta ai cambiamenti che il sistema educativo sta vivendo. Tra le attività che Giusti (2015: 99-107) considera per questo obiettivo troviamo la “la lettura ad alta voce e la condivisione di storie”, ma anche “la visione di spezzoni di film, l’ascolto di canzoni o audiolibri” perché il parlare implica l’ascoltare, e il raccontare le opere è un presupposto necessario perché si crei un ambiente idoneo all’ascolto e nasca una “comunità narrativa” (Giusti, 2015: 101). Vengono considerate utili per dare un senso allo studio della letteratura anche le citazioni e “lo studio dell’aforisma [...] [con] Wikiquote”.

La scuola di oggi, infatti, grazie all’apporto della letteratura e delle nuove tecnologie, oltre alla funzione di rendere più interessante la letteratura agli occhi degli studenti, ha anche la funzione di orientare l’alunno nella vita, perché possa pianificare un progetto di vita personale, individuando i propri obiettivi e le risorse necessarie per realizzare questo progetto di vita.

⁶⁵ iTunes è un’applicazione gratuita, prodotta e distribuita dalla Apple, che permette di riprodurre file multimediali, ma che prevede anche la possibilità di acquistare musica online attraverso il negozio virtuale. Dà anche la possibilità di abbonarsi a *podcast*, per vedere tutti i video di un determinato utente o programma.

4. LITERATUR UND STATIONENLERNEN

Ziel vorliegender Kapitel ist es, die Rolle der Literatur im Deutsch–als–Fremdsprache–Unterricht zu analysieren. Im ersten Teil wird das Thema der Funktion der literarischen Texte im DaF–Unterricht angeschnitten und im zweiten Teil wird die Methode „Stationenlernen“ (Cappellin, 2015: 24) mit Bezug auf literarische Texte sowohl theoretisch als auch praktisch vorgestellt.

4.1 LITERATUR IM DAF-UNTERRICHT

Guter Sprachunterricht ist mehr als Sprachunterricht. Mit guten Texten entwickeln wir den Sinn für das Gute, Wahre und Schöne, das die fremde Kultur bereithält. (Butzkamm, 2012: 378)

Wenn man über Literatur im Fremdsprachenunterricht spricht, denkt man nicht an das, was Butzkamm für wichtig bei der Literatur im Unterricht hält, sondern kommt sofort auf die Idee, dass der Einsatz von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht die Formanalyse der Texte und die über den Text zu lesende Kritik bedeutet. Deswegen wird die Literatur schon von der Mittelschule an von den Schülern grundsätzlich abgelehnt. Zudem zählt auch die Tatsache, dass der Einsatz von Literatur im DaF–Unterricht den Schülern nicht erklärt wird, was große Probleme bei der Lernenmotivation verursacht. Der Sinn für das Gute und das Schöne, der im Zitat von Butzkamm genannt wird, bezieht sich auf die ästhetische und emotionale Dimension der Literatur, die sehr selten im Unterricht berücksichtigt wird. Die Literatur „als ästhetische Verarbeitung einer Sicht auf die Welt“ (Remus, 2013: 2) ermöglicht nämlich die Betonung der affektiven und emotionalen Komponenten, die in den Lernprozess einbezogen werden können. Das Verb „kön-

nen“ scheint hier angebracht, denn ein großer Teil der Lehrer und der Bildungsinstitute schenken diesen Elementen keine Aufmerksamkeit.

Die Frage, die sich viele Lehrer gestellt haben und noch heute stellen, betrifft die Art und Weise, auf die man „Schülern Lust auf Literatur machen“ kann (Butzkamm, 2012: 379). Die Lehrer könnten z.B. auf die vielen Vorteile der Literatur einwirken, wenn die Literatur als Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts betrachtet wird, um die Schüler/Leser auch emotional anzusprechen. Nefédova (2013), Remus (2013) und Butzkamm (2012) weisen auf einige sehr wichtige Vorteile des Einsatzes der Literatur im Unterricht hin:

- a. Dank des Inhalts können literarische Texte attraktiver und spannender sein, indem sie auch die Einbildungskraft der Schüler fördern;
- b. sie vermitteln eine „bestimmte Weltsicht, der man widersprechen oder sich anschließen kann“ (Remus, 2013: 3);
- c. sie dienen der Identifikation der Schüler mit den im Text erzählten Ereignissen, sodass die Schüler auch angehalten werden, ihren eigenen Standpunkt zu den Ereignissen einzunehmen;
- d. sie beziehen sich nicht auf eine objektive Darstellung der Realität, sondern sie spornen die Schüler an, kritisch und aufmerksam zu lesen, um die verschiedenen Zusammenhänge verstehen zu können;
- e. sie erlauben ein interkulturelles Lernen und einen interkulturellen Unterricht, weil man durch die Texte Einsichten in neue Kulturen, Perspektiven und Bräuche gewinnen kann;
- f. sie verfügen über „sorgfältige Wortwahl, bildungssprachlichen Wortschatz und korrekten musterhaften Satzbau“ (Nefédova, 2013: 165), was eine große Rolle für die Schüler spielt, um richtig grammatikalisch und lexikalisch zu schreiben;

- g. literarische Texte können auch als Zusatzmaterial fungieren, um den schon existierenden Wortschatz zu ergänzen und anders zu benutzen;
- h. sie erlauben, aber verlangen auch kreative Operationen, wie das Umschreiben oder Transformieren von Texten oder auch das Reduzieren und das Substituieren; in diesem Fall sind alle diese Operationen wirklich authentisch motiviert und die Schüler sind daher kreativer und produktiver;
- i. was die Kommunikationsfähigkeit der Texte betrifft, ermöglicht die Lektüre ein bewusstes Verhältnis zwischen Text und Schüler/Leser, indem dieser während des Lesens seine eigenen Erfahrungen, Gedanken und Überzeugungen mit dem Text assoziiert, sich an den Text annähert oder distanziert (Remus, 2013: 4).

Wenn der Lehrer im Unterricht die o.g. Vorteile der Literatur erreichen will, sollte er auch seine Aufmerksamkeit auf die Wahl der im Unterricht einzusetzenden Texte lenken. Da die Protagonisten des Kurses in der Schule Jugendliche sind, sollte er in erster Linie Texte auswählen, die aus dem Bereich der Kinder- und Jugendliteratur kommen, denn diese beziehen sich auf „die Erfahrungswelt der Jugendlichen“ und werden als „Einstiegsliteratur zur Lektüre wertvollere Literatur“ betrachtet (O’Sullivan, Rösler, 2002: 5). Der Begriff Kinder- und Jugendliteratur ist ein Doppelbegriff, der sich auf Leser im Alter von null bis zwanzig Jahre bezieht und der viele Genres, wie z.B. Erstlesebücher oder Adoleszenzromane umfasst. Das bedeutet aber nicht, dass alle Texte, die zu dem Genre Kinder- und Jugendliteratur gehören, geeignet für den Unterricht sind. Nefédova (2013) und O’Sullivan und Rösler (2002) signalisieren einige wichtige Kriterien für die Textauswahl:

- a. Der Lehrer sollte einen Text mit dem richtigen Sprachniveau und Inhalt für die Schüler/Leser wählen:

- der Inhalt einiger Bücher/Texte könnte der Kultur der Schüler und ihres Akzeptabilitätsgrades wegen zum Konflikt führen;
 - das Sprachniveau ist grundlegend für ein gutes Verständnis, daher sollte der Text nicht zu leicht, aber auch nicht zu schwierig sein, sodass die Motivation der Schüler hoch bleibt, obwohl sie nicht alles im Text verstehen können;
 - der Wortschatz sollte auch geeignet für das Niveau der Schüler sein und „zur Festigung des in Sprachlehrbüchern empfohlenen Wortschatzes dienen“ (Nefédova, 2013: 165), d.h. der Wortschatz sollte sich am besten auf den Bereich des Alltags beziehen, mit dem Wortschatz der Familie, Arbeit, Wohnung usw.;
- b. die o.g. Ratschläge machen die Alltagskommunikation für die Schüler möglich, weil sie dank der Texte über viele gewöhnliche Vokabeln verfügen, die sie wunsch- und kommunikationsgemäß benutzen können;
 - c. es ist auch bei der Auswahl der Texte vorrangig, dass das Lernziel berücksichtigt wird, während die vier Fertigkeiten, d.h. Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören geübt werden;
 - d. die vom Lehrer ausgewählten Texte sollten auch das Interesse der Schüler und auch das der Lehrer wecken, sodass „Neugier und Entdeckerlust“ (O’ Sullivan, Rösler, 2002: 7) entstehen; das sollte auch die Schüler/Leser anregen, Bücher nicht nur in der Schule, sondern auch in ihrer Freizeit zu lesen, denn wie Butzkamm (2012:381) bemerkt,

„[...] [reift] langsam der Geschmack. Vielleseer entdecken die Brauchbarkeit der Literatur, zum Sich-selbst-Verlieren oder Sich-selbst-Gewinnen. [...] Bücher müssen süchtig machen auf noch mehr Bücher. Wir wollen Schüler, die überhaupt lesen, gern und viel lesen, schließlich verstehend und kritisch lesen. [...] Nur so gewinnt man die Lust, die von den Büchern kommt, und ein persönliches Verhältnis zu ihnen. Bü-

cher als Genussmittel und Frohmacher und somit als
"Lebenshilfe"[...]"

Nachdem der Lehrer einen Text oder mehrere Texte ausgewählt hat, kann er entscheiden, wie er diesen Text im Unterricht einsetzen kann und will. Wenn er z.B. Lehrer einer multikulturellen Klasse ist, kann er Adoleszenzromane benutzen, um das Thema Identität und Multikulturalität zu behandeln. Die verschiedenen Kinder- und Jugendliteraturtexte können nach den Lehr- und Lernkontexten eingesetzt werden und mit ihnen kann der Lehrer vielfältige Aktivitäten vorschlagen, und zwar in drei Phasen: vor dem Lesen, während des Lesens und nach dem Lesen. Vor dem Lesen arbeiten die Schüler am Wortschatz, an Schlüsselwörtern und aktivieren das so genannte Vorwissen; während des Lesens arbeiten sie eher am Text, mit Aktivitäten, die darauf gerichtet sind, die Textteile besser zu verstehen, wie die Anordnung von Satzteilen; nach dem Lesen werden den Schülern kreative Tätigkeiten vorgeschlagen, indem sie den Text neu schreiben, mit einem Perspektivwechsel oder mit einem alternativen Anfang oder Ende. Diese drei Tätigkeiten für das Lesen können anhand der Methode Stationenlernen, das die Tätigkeiten in verschiedene Stationen unterteilt, entfaltet werden.

4.2 STATIONENLERNEN

Die Methode Stationenlernen, auch Lernen an Stationen oder Lernzirkel genannt, wird als „eine Form des offenen Unterrichtens“ (Salzgeber, 2011: *online*) und als „ein interaktiver Prozess, bei dem Lehrer und Lernen am selben Vorgang teilhaben“ (Reich, 2008: 4) bezeichnet. Die Grundidee dieser Methode besteht nämlich darin, dass Lehrer und Schüler konstruktiv am Unterricht mitwirken, d.h. die Schüler werden zu einem Bestandteil und Protagonisten des Unterrichts, während der Lehrer seine traditionelle Rolle gegen die eines Beraters, Regisseurs und Tutors der Schüler eintauscht. Das im Hintergrund stehende Prinzip des Stationenlernens ist auf die Jahre 1953-1954 zurückzuführen, als die Engländer R.E. Morgan und G.T. Adamson an der Universität Leeds ein neues Trainingssystem entwickelt haben, das den Schülern mehrere Stationen zur Verfügung stellt, um alle Körperteile gut zu trainieren. Dieses System wurde erst in den neunziger Jahren auf die anderen Fächer der Schule, vor allem auf den Sprach- und Literaturunterricht, übertragen. Im Allgemeinen hat man beim Stationenlernen ein vom Lehrer oder auch von den Schülern ausgewähltes Thema, das die Schüler selbständig, in kleinen Gruppen oder individuell durch verschiedene Stationen bearbeiten sollen. Cappellin (2015: 24) legt dar,

„an jeder Station kann je nach den vom Lehrer festgelegten Lernzielen, z. B. ein Thema entwickeln werden, oder es können bestimmte Begriffe wiederholt werden. Der Schüler findet die jeweils notwendigen Informationen für die Aufgabenstellung direkt auf der Schulbank: Es handelt sich dabei um ein Blatt, das bei der jeweiligen Station verbleibt und allen zur Verfügung steht. Der Schüler bekommt aber auch einen eigenen Laufzettel, den er, während er die verschiedenen Etappen durchläuft, immer dabei haben muss und auf dem er seine Notizen zu den vom Lehrer betonten wichtigsten Übungen mitschreiben kann“.

4.2.1 Theoretische Grundlagen der Methode

Wie zuvor gesagt, nehmen an diesem Prozess des Stationenlernens sowohl die Lehrer als auch die Schüler teil, aber die von den Schülern gespielte Rolle ist besonders wichtig. Diese zwei Protagonisten des Lernens haben aber ganz unterschiedliche Prospektiven, aus denen sie beobachten, agieren und lernen. Die zentrale Rolle der Schüler ist auf die Theorie des Konstruktivismus zurückzuführen (Reich, 2008: 4), nämlich auf die Prozesse der Konstruktion, wenn die Schüler neues Wissen erfinden, der Rekonstruktion, wenn das Wissen wieder entdeckt wird, und der Dekonstruktion, wenn das Wissen kritisch hinterfragt wird. Für das Stationenlernen sind die Konstruktion und die Dekonstruktion grundlegend, weil der Lehrer darauf aufmerksam gemacht wird, dass die Schüler ihren eigenen Lernprozess planen und konstruieren sollten, um das Wissen erfolgreich und ihrem Lernweg gemäß zu erwerben. Andere Eigenschaften des Konstruktivismus, die für das Lernen an Stationen abgeleitet werden, sind die folgenden:

- a. Das selbstorganisierte Lernen bedeutet für die Schüler eine weitreichendere Autonomie;
- b. das Wissen kann immer wiederholt und nachvollzogen werden;
- c. der Unterricht wird auch durch Vorschläge der Schüler geplant und fortgeführt;
- d. die Lerner bekommen ein qualitatives Feedback, was für ein effektives Lernen vorrangig ist;
- e. der Lehrer stellt den Schülern vielfältige Methoden und Lernwege zur Verfügung, sodass alle Sinnesorgane und Eingangskanäle stimuliert und genutzt werden.

Vom didaktischen und praktischen Gesichtspunkt aus kann die Methode des Stationenlernens in vielen Fällen hilfreich sowohl für die Lehrer als auch für die Lerner sein. Das Stationenlernen kann z.B. Probleme bei der Mo-

tivation oder Unterschiede bei der Leistung lösen und zwischendurch auch das passive Verhalten in der Klasse bekämpfen. Den Schülern wird ermöglicht, die von ihnen als interessant und geeignet erachteten Stimuli und Lernkanäle auszusuchen, um ihre Neigungen und Fähigkeiten allmählich zu entwickeln. Auf diese Art und Weise erlaubt die Arbeit mit Stationen „eine ungewohnte Entscheidungsfreiheit“ (Reich, 2008: 6) für die Schüler, die das Richtige für sich wählen können, damit ihre Ergebnisse im Unterricht erfolgreich und befriedigend sein können.

4.2.2 Feste Elemente und Phasen beim Stationenlernen

Trotz gewisser Freiheit bei der Entscheidung sollen gewisse Elemente und Arbeitsphasen vor, während und nach der Arbeit an Stationen in Betracht gezogen werden. Salzgeber (2011), Geisz (2000) und Reich (2008) weisen auf die Bestandelemente und die verschiedenen Phasen des Stationenlernens hin.

Die Elemente, die man für einen guten Erfolg bei dieser Methode berücksichtigen soll, sind die folgenden:

- a. das Thema und die entsprechenden Lernobjektive, d.h. man muss ein allgemeines Thema aussuchen und dann wird jeder Station ein thematischer Schwerpunkt zugewiesen;
- b. der Raum, in dem das Erlernen stattfindet, d.h. das Klassenzimmer; aber die verschiedenen Stationen können auch auf mehrere Zimmer verteilt werden, wie z.B. einen Vorführungssaal, oder auch nach draußen verlagert werden;
- c. mehrere Arbeitsaufträge, die natürlich unabhängig voneinander sein, aber auf dasselbe Thema zurückführen sollen; jeder Auftrag

- sollte nämlich einen besonderen Aspekt des allgemeinen Themas vorstellen, und wird deswegen sehr unterschiedlich ausgestattet;
- d. die Arbeitsmaterialien, die sich auch je nach Station differenzieren; zu den Stationen gehören ein Blatt für die Anweisung über die Aktivität, eventuelle Hilfsmittel für die Schüler und eine genaue Erklärung für das, was mit dem Ergebnis der Aktivität passiert; zudem können auch Materialien benutzt werden, die sehr selten im Unterricht vorkommen, wie z.B. Spiele, Brett- und Kartenspiele, Zeitungen, aber auch Computer für kurze Internetrecherchen;
- e. die Lernstationen, die „rein praktisch betrachtet aus zwei oder drei aneinander geschobenen Schulbänken [bestehen]“ (Capellin, 2015: 24); auf diesen Bänken liegen die verschiedenen Zettel mit der zu erledigenden Aktivität über einen bestimmten Schwerpunkt des Themas. Salzgeber (2011) und Geisz (2000) listen auch einige Stationstypen auf:
- Standardstation, wo die Aktivitäten einen unterschiedlichen Grad der Selbständigkeit haben und wo das auf den Bänken liegende Material zur Aufforderung, zur Hilfe oder zur Selbstkontrolle der Ergebnisse der Schüler dienen kann;
 - fixe Station, bei der die Schüler das Arbeitsmaterial zu ihrem Platz bringen und nicht an den Stationen arbeiten; es gibt aber auch feste Plätze, wie z. B. das Pult des Lehrers oder die Fensterbänke, wo das Material zum Arbeiten aufgestellt wird;
 - Außenstation oder Kreativitätsstation (Geisz, 2000), die vom Lehrer vorgeschlagen werden kann, um eine Vielfalt von praktischen, u.a. auch künstlerischen und handwerklichen Aktivitäten zu ermöglichen; diese können z.B. im Flur oder im Freien einge-

richtet werden, sodass die Schüler sich während der Aktivität bewegen können;

-Parallelstationen, die mit A-, B-, C- bezeichnet werden, an denen man dasselbe Lernziel erreichen sollte, aber durch die Anwendung unterschiedlicher Aktivitäten und Sinnesorgane; auf diese Art und Weise werden alle Schüler in den Unterricht auf die gleiche Weise miteinbezogen;

-Pufferstationen oder Übungsstationen (Geisz, 2000), das sind Stationen, die Lückentexte, Silbenrätsel oder andere spielerische Aktivitäten zur Verfügung stellen, für die schnelleren Schüler, die schon eine Station bearbeitet haben und die auf die nächste warten;

-Kontroll- und Servicestation, an der die Schüler die Ergebnisse ihrer Tätigkeiten kontrollieren können, und zwar nicht durch den Lehrer, sondern durch das vom Lehrer vorbereitete Material zur Korrektur;

- Pflichtstation vs. Wahlstation, die Erstere soll von der ganzen Klasse durchgearbeitet werden, die Zweitere wendet sich an die einzelnen Interessen der Lernenden und kann deswegen von den Schülern gewählt werden;

- f. der Laufzettel, auf dem die Schüler die von ihnen schon bearbeiteten Stationen vermerken, sodass sie auch wissen, welche Stationen noch zu bearbeiten sind. Diesen Zettel kann der Schüler mit sich führen oder alle Zettel können z.B. in der Klasse aufgehängt werden. Mit dem Zettel orientieren sich auch die Schüler zwischen den Stationen;
- g. das Arbeitsjournal ist ein Mittel, in das die Schüler die aus der Aktivität gezogenen Schlüsse eintragen können, um sie auch für

- die Selbstprüfung oder Überprüfung durch den Lehrer zu benutzen;
- h. der Auf- und Abbauprozess, die Vorbereitung und die Auswertung sind auch wesentlich; in dem Auf- und Abbauprozess sind meistens die Schüler schon aktiv beteiligt, sodass sie einen ersten Kontakt zum Thema bekommen und ihr Interesse geweckt werden kann.
 - i. die Pause während der Arbeit oder zwischen den Stationen bietet den Schülern die Chance, das Wissen besser zu integrieren; deswegen kann eine Station gerade für die Pause eingerichtet werden.

Zu den o.g. Elementen, die die Bestandteile der Methode Stationenlernen darstellen, müssen die verschiedenen Arbeitsphasen hinzugefügt werden. Die erste Phase betrifft die Planung und Konzeption der ganzen Arbeit: Zuerst wird ein Thema ausgewählt, das sich zum Stationenlernen eignen kann, und dann werden die Lernziele festgesetzt. Nachdem Thema und Zweck vorhanden sind, wird die Aufmerksamkeit auf die Struktur der Aktivität gelenkt: Es sollen die Voraussetzungen der Schüler, die Bewertungsmethoden und die Zeit- und Raumplanung berücksichtigt werden. In dieser Phase spielt der Lehrer eine große Rolle, aber manchmal können auch die Schüler in diesen Teil miteinbezogen werden. In der zweiten Phase werden alle Materialien und Aufträgen praktisch vorbereitet, mit einem Fokus auf die Formulierung der Aktivitäten, auf die Hilfen, die man den Schülern geben kann, und auf die im Prozess angewendeten Arbeitsmittel. Die Materialien werden dann auf die verschiedenen Bänke im Klassenzimmer, im Flur oder im Freien gelegt. Die dritte Phase wird als Motivationsphase (Salzgeber, 2011) bezeichnet, weil die Schüler in das Thema der Stationenarbeit eingeführt werden; ihnen werden die Lernziele und die Arbeitsregeln erklärt, sodass sie sich einen ersten Überblick über die Stationen verschaffen können,

um „die unterschiedlichen Perspektiven des Themas [zu erkennen] und oftmals Fragen [zu entwickeln], die anschließend im lehrergeführten Unterricht aufgegriffen werden können“ (Salzgeber, 2011: *online*). Außerdem haben die Schüler bei der ersten Beobachtung die Möglichkeit, „ihren Arbeitsweg schon voraus[zu]planen“ (Reich, 2008: 11). In der vierten Phase werden die verschiedenen an den Stationen vorhandenen Aktivitäten erarbeitet und durchgeführt. Die Schüler setzen sich also individuell oder in kleinen Gruppen mit der zu verrichtenden Arbeit auseinander und durchlaufen die verschiedenen Stationen in einer vom Lehrer vorgegebenen Zeit. Mit dieser Phase sollten die Lernenden nach ein bis zwei Stunden fertig sein. Nachdem die Schüler (fast) alle Stationen bearbeitet haben, sollen die Ergebnisse gemeinsam oder auch individuell überprüft werden; Ziel ist es, dass die Schüler ihre Ergebnisse auf einen Zusammenhang beziehen können, was der Übung und Vertiefung der Vor- und Neukenntnisse dient. Aus der konstruktivistischen Sicht ist diese Phase grundlegend, weil die Lernenden bei der Bewertung der Leistung lernen, ihre Fortschritte selbst kritisch zu beurteilen. Die letzte Phase betrifft die Auswertung der Arbeit zwischen dem Lehrer und den Schülern, die miteinander diskutieren, um zu prüfen, ob das Lernen gut gelungen ist oder nicht. Das in der Diskussion entstehende Feedback kann sowohl für die Schüler als auch für die Lehrer hilfreich sein, denn beide können wirklich erfahren, wie sie den Arbeitsprozess erlebt haben. Das Feedback kann auch Vorschläge für einen besseren Einsatz der Methode in der Zukunft liefern.

4.2.3 Vorteile und Nachteile des Stationenlernens im Unterricht

Wie jede Unterrichtsmethode hat auch das Stationenlernen positive und negative Seiten, die man in Betracht ziehen soll, um diese Methode richtig im Unterricht einsetzen zu können.

Was die Stärken dieser Methode anbelangt, erlaubt das Stationenlernen eine höhere Unabhängigkeit bei der Arbeit und eine bessere Entwicklung der Sozial- und Methodenkompetenzen. Zudem können die einzelnen Schüler, auch die, die Schwierigkeiten beim Lernen haben, vom Lehrer gefördert werden (Salzgeber, 2011; Cappellin, 2015). Die Schüler sind unabhängiger, weil sie auswählen können, was sie für interessant halten, und daher ihren eigenen Lernprozess bestimmen können. Der Lehrer „passt auf das Verfahren auf und trägt nur bei, wenn er gefragt wird“ (Cappellin, 2015: 26). Was das mit sich bringt, ist eine höhere Eigenmotivation, die zu einem besseren Lernen führt. Auch die Sozialkompetenzen werden sehr von dieser Methode in Anspruch genommen: Die Schüler arbeiten gemeinsam, üben miteinander konstruktive Kritik, helfen einander und lernen im Team zu kooperieren, d.h. die Meinungen der anderen Mitglieder zu respektieren und zusammen eine für alle geltende Entscheidung treffen und begründen zu können. Die Schüler werden auch stimuliert, die für sie optimale Lernmethode und die Materialien unter vielen vom Lehrer vorgeschlagenen Methoden und vorbereiteten Materialien zu wählen. Außerdem entwickeln die Lernenden gewisse Kompetenzfähigkeiten, wie z.B. „Aufgaben gezielt und in bestimmter Reihenfolge zu bearbeiten, dabei Zeitregelungen einzuhalten, sich neugierig und experimentell zu verhalten und Lösungen zu dokumentieren und zu präsentieren“ (Reich, 2008: 15). Der Lehrer seinerseits kann sich den schwächeren Schülern widmen, um sie individuell zu fördern, ohne dass die ganze Klasse von den Schwierigkeiten eines bestimmten Schülers erfährt. Die Förderung solcher Schüler kann anhand vielfältiger Eingangskanäle und um-

fangreicher Tätigkeiten erreicht werden, die die Ausführung der Aktivität in ein Spiel verwandeln. Es wird nämlich die kreative Seite der Schüler mit der Sprache verbunden, indem sie während der Aktivitäten mit der Sprache gestalten, zeichnen, schmecken und vorspielen. Deswegen haben die Schüler den Eindruck, dass es sich nicht um einen normalen Unterricht handelt, weil „die SchülerInnen eine Reihe von Übungen machen, die nicht zum normalen Vorgang des Erlernens gehören und die sie ganz selten als Aufgaben bekommen, [...] und so [vergeht die Zeit] viel schneller“ (Cappellin, 2015: 27).

Die Methode Stationenlernen hat aber auch einige Nachteile, die man in Erwägung ziehen soll, um diese Methode im Unterricht bewusst anzuwenden. Damit den Schülern eine Menge unterschiedlicher Aktivitäten zur Verfügung gestellt werden kann, muss der Lehrer sehr genau im Voraus planen, was im Unterricht passieren soll, was für Übungen und Stationen vorkommen könnten und was für ein Niveau er von den Schülern zu erreichen erwartet. Bei der Planung muss auch das Niveau der einzelnen Stationen beachtet werden, sodass alle Lernstationen dasselbe Niveau haben, um die Lernenden nicht zu entmutigen. Auch auf die Zeit muss der Lehrer aufpassen, denn an allen Arbeitsbänken sollte man etwa dieselbe Zeit für die Erledigung der Aufgaben brauchen, was eine sinnvolle Leistung bei der Arbeit fördert. Der Lehrer soll auch die schwächere Schüler berücksichtigen, die viele Schwierigkeiten bei einer solchen offenen Methode wie der des Stationenlernens haben können, weil sie nicht von einer höher stehenden Person gelenkt und geführt werden (Salzgeber, 2011). Was den Ort, an dem die Aktivitäten stattfinden, betrifft, muss sich der Lehrer auch dessen bewusst sein, dass er viel Platz braucht, damit die Schüler sich frei durch die Stationen bewegen können. Der vom Lehrer gewählte Raum sollte auch ziemlich weit von den anderen Klassen entfernt sein, sodass die Schüler die anderen Klassen nicht stören, da es schwierig sein kann, den von den mit dem Stationenlernen beschäftigten Schülern hervorgerufenen Lärm zu ertragen.

4.2.4 Literatur und Stationenlernen: ein Beispiel

Die Methode Stationenlernen, mit den o.g. Vor- und Nachteilen für den Einsatz im Unterricht, kann auch mit Literatur bzw. mit literarischen Texten angewendet werden. Das kann sich auf ein einzelnes literarisches Thema oder auch auf bestimmte Aspekte eines literarischen Themas beziehen, um die Fertigkeiten beim Lesen zu entwickeln, d.h. das Leseverstehen und auch das Schreiben oder Sprechen, das durch das Lesen des Textes von den Schülern produziert wird. Auch beim Stationenlernen mit literarischen Texten sind die Lernenden sehr unabhängig bei den Aktivitäten, aber der Lehrer ist in der Klasse anwesend, um den Schülern zu helfen und sich zu ihren Zweifeln zu äußern. Der Lehrer soll einen Text bzw. Textausschnitt auswählen und dazu Aktivitäten vorbereiten, die dann in Stationen aufgeteilt werden.

Es werden im folgenden Abschnitt zwei praktische Beispiele der Methode Stationenlernen anhand zwei literarischen Texte gezeigt, nämlich zwei Gedichte von Paul Celan. Das erste Gedicht heißt *Du liegst* und wurde in der Nacht vom 22. Dezember auf 23. Dezember 1967 geschrieben und ist Teil des Gedichtbandes *Schneepart* (Szondi, 1972: 114). Das zweite Gedicht heißt *Todesfuge* und wurde im Jahr 1945 geschrieben aber nur 1952 im Gedichtband *Mohn und Gedächtnis* veröffentlicht. Die zu den Gedichten vorbereiteten Aktivitäten richten sich an eine Klasse im letzten Jahr eines neusprachlichen Gymnasiums, an dem Deutsch als zweite Fremdsprache gelernt wird. Außerdem ist eine Klasse im letzten Jahr eines neusprachlichen Gymnasiums für dieses Beispiel geeignet, weil historische Ereignisse, verbunden mit der deutschen Literatur, während des Deutschunterrichts vorgestellt werden. Die vorgeschlagenen Beispiele können als Teil eines Moduls über Paul Celan und die Literatur in der nationalsozialistischen Zeit eingesetzt werden. Es sind gerade zwei Gedichte ausgewählt worden, weil einige Beispiele des Stationenlernens mit Kinder- und Jugendliteratur schon vorhanden sind, wäh-

rend keine Beispiele der Methode mit Gedichten für ein Gymnasium bei der Recherche gefunden werden konnten. Im Folgenden werden die verschiedenen Elemente des Stationenlernens für die Beispiele vorgestellt:

- a. Thema: das Gedicht als Mittel der Erinnerung, in diesem spezifischen Fall das Gedicht *Du liegst* als Mittel, mit dem Celan die Ermordung von Karl Liebknecht und Rosa Luxemburg erinnert und das Gedicht *Todesfuge* als Anklageschrift, mit der Celan die entsetzliche Wirklichkeit der Konzentrationslager und das Leiden des jüdischen Volkes darstellt;
- b. Lernzweck: Es geht um die Verbesserung und Festigung des Niveaus B1, indem die Schüler authentische Texte lesen;
- c. Teilziele: Die Schüler können den Gedichten z.B. geschichtliche Ereignisse entnehmen, die in dem normalen Unterricht nur angedeutet werden; die Ziele beziehen sich auch auf das Leseverstehen, sowie auf das Schreiben oder Sprechen, das vom Text stimuliert wird;
- d. weitere Ziele: Die Schüler können individuell oder in kleinen Gruppen arbeiten und der Lehrer kann Hilfe leisten, wenn sie benötigt wird; die Stationen haben eine quasi feste Reihenfolge, die zu einem besseren Verständnis des Textes führt;
- e. Voraussetzungen der Schüler: Das Niveau, das der Lehrer am Anfang der Arbeit erwartet, ist das Niveau B1, denn diese Schüler haben Deutsch schon seit dem ersten Jahr des Gymnasiums gelernt; sie sollten auch einige Vorkenntnisse über die deutsche Geschichte während des Zweiten Weltkrieges haben;
- f. Beurteilung: Die Arbeitsergebnisse werden am Ende aller Stationen überprüft; alle Schüler zeigen den anderen ihre Ergebnisse und der Lehrer kann danach eine kleine Diskussion mit den Ler-

nenden eröffnen, um die verschiedenen Resultaten der Aktivitäten kritisch zu beurteilen;

- g. Zeit- und Raumplanung: Die Arbeit ist auf zwei Tagen verteilt (zwei Stunden pro Tag) und findet im Klassenzimmer und im PC-Labor statt.

Nachdem diese Elemente berücksichtigt worden sind, werden die Materialien der Stationen vorbereitet und die Schüler in das Thema eingeführt. Ihnen wird auch mitgeteilt, dass die Stationen vier sind und dass die Arbeit auf zwei Tagen verteilt wird. Außerdem haben die Schüler die Zeit, um die Stationen in Augenschein zu nehmen und zu beschließen, wie sie arbeiten möchten. Den Schülern wird auch ein Laufzettel gegeben, auf dem sie vermerken können, welche Station sie schon bearbeitet haben und welche noch nicht. Wenn den Schülern alle Regeln erklärt worden sind, können sie mit der Arbeit an den Stationen einzeln oder in Gruppen beginnen.

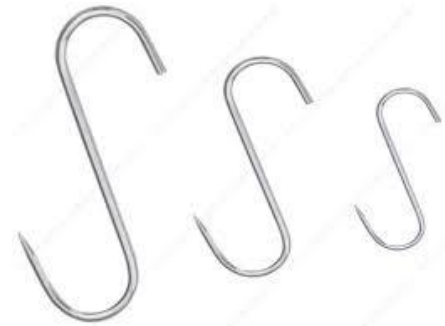
Erstes Beispiel: *Du Liegst*

1. Erste Station (im Klassenzimmer) – Vor dem Lesen

- A) Das Gedicht heißt *Du liegst*. Was könnte das bedeuten? Wer könnte dieses *Du* sein? Macht euch sehr kurze Notizen auf dem Blatt, das ihr auf den Bänken findet. Dann versucht einmal kurz zusammen mündlich auszudrücken, was ihr geschrieben habt.

- B) Ihr findet in einer Mappe vier Fotos, die sich auf das Gedicht beziehen. Seht sie euch an und versucht, die Bilder mit vier Wörtern aus

dem Gedicht zu verbinden. Dann erklärt schriftlich kurz, was ihr an dieser Station bearbeitet habt.



Sieb	Spree und Havel	Fleischerhaken	Paradiesäpfel
------	-----------------	----------------	---------------

2. Zweite Station (im Klassenzimmer) - Während des Lesens

A) Lest jetzt das ganze Gedicht mindestens zweimal. Im Text schreibt der Autor „er biegt um ein Eden“. Was ist für euch ein Eden? Was könnte der Autor mit dem Wort Eden meinen? Ihr habt Blätter, Farben und Scheren zur Verfügung, lasst der Phantasie frei laufen und zeichnet/bastelt auf dem auf der Bank liegenden Blatt, was ihr unter Eden verstehtet. Dann sucht euch drei Adjektiven aus, die eure Vorstellung

von Eden beschreiben und schreibt sie neben eure Zeichnung. Als Hilfsmittel könnt ihr das Wörterbuch benutzen.

<i>Zeichnung</i>	<i>Adjektiven</i>

- B) Lest zuerst das Gedicht noch einmal und dann auf dem Kärtchen einen Teil eines Essays von Peter Szondi. Findet heraus:
- was mit Eden im Gedicht gemeint ist;
 - wer die Frau und der Mann sind;
 - auf welche historischen Ereignisse sich das Gedicht bezieht;
 - bei den letzten zwei Punkten recherchiert kurz mit Hilfe des auf dem Lehrerpult liegendes Tablets mehr Informationen über die zwei Menschen und ihre Geschichte.

3. Dritte Station (im PC-Labor) – Nach dem Lesen

- A) Auf der Bank findet ihr ein Blatt mit Links zu Internet-Seiten, auf denen Kritiken und Kommentare zu dem Gedicht gefunden werden können. Überfliegt einige der angegebenen Links, um euch einen ersten Überblick zu verschaffen, dann beantwortet kurz folgende Fragen:
- wie wurde das Gedicht damals aufgenommen?

-habt ihr etwas Überraschendes bei der Kritik gefunden?

-habt ihr mehr positive oder negative Kritiken gefunden?

B) Formuliert eine persönliche und kurze Rezension/Kritik (50 Wörter) für die Presse auf einem der ausliegenden Arbeitsblätter. Dann tauscht eure Rezensionen aus und entscheidet euch für die beste und überzeugendste Rezension. Wer nicht schreiben will, kann einen kurzen Fernsehbericht mit seinem Smartphone aufnehmen, indem er als Journalist das Gedicht kritisiert.

4. Vierte Station (im PC-Labor) – Nach dem Lesen

A) Der Autor des Gedichtes *Du liegst* ist Paul Celan. Seht euch auf YouTube das Video „Paul Celan. Dichter ist wer menschlich spricht“ von Minute 00.00 bis 00.10 an und ergänzt folgende Informationen:

Name:	
Nachname (der richtige!):	
Geburtsdatum:	
Ort:	
Was teilt er mit seiner Mutter:	
Was ist mit seinem Vater passiert:	
Nennt mindestens drei Eigenschaften seiner Dichtung:	

B) Jetzt recherchiert jeder von euch mit einem PC über folgende Punkte:

- andere wichtige Informationen über Celans Biographie;
- Themen seiner Dichtung;
- Auszeichnungen und Preise für seine Werke;
- weitere Werke Celans.

Nachdem ihr alle Informationen gefunden habt, sammelt sie gemeinsam in einem kurzen Power-Point (Maximum 2/3 Dias). Die verschiedenen Power-Points werden im nächsten Unterricht der ganzen Klasse gezeigt, um einige für alle geltende Informationen über den Autor zu sammeln.




Zweites Beispiel: Todesfuge

1. Erste Station (im Klassenzimmer) – Vor dem Lesen

A) Das Gedicht heißt *Todesfuge*. Welche zwei Begriffe werden hier assoziiert? Warum eurer Meinung nach? Recherchiert kurz mit dem auf dem Lehrerpult liegenden Tablet, was eine Fuge im Bereich der Musik ist und welche ihre Merkmale sind. Macht euch sehr kurze Notizen auf dem Blatt, das ihr auf den Bänken findet.

B) Ihr findet in einer Mappe drei Fotos, die sich auf das Gedicht beziehen. Seht sie euch an und versucht, die Bilder mit den drei Satzteilen

aus dem Gedicht zu verbinden. Dann erklärt schriftlich kurz die Gründe für eure Wahl.

<p>1)..wir schaufeln ein Grab in den Lüften..</p>	<p>.....</p>	 <p>Bild A</p>
<p>2)...er pfeift seine Juden hervor...</p>	<p>.....</p>	 <p>Bild B</p>
<p>3)...dein aschenes Haar Sulamith..</p>	<p>.....</p>	 <p>Bild C</p>

2. Zweite Station (im Klassenzimmer) - Während des Lesens

A) Lest jetzt das Gedicht mindestens zweimal und hört sie vorgelesen von Celan selbst auf YouTube. Welcher Eindruck macht das Gedicht

auf euch? Sucht euch drei/vier Wörter oder Adjektiven aus, die euren Eindruck auf das Gedicht beschreiben. Als Hilfsmittel könnt ihr das Wörterbuch benutzen. Dann schreibt für jedes Adjektiv oder Wort einen kleinen Satz:

z.B. *Das Gedicht vermittelt mir Angst/Leiden usw. weil,*

Ich finde das Gedicht wirklich traurig/furchtbar, denn....

3. Dritte Station (im PC-Labor) – Nach dem Lesen

A) Auf der Bank findet ihr ein Blatt mit 3 Links zu Internet-Seiten, auf denen Kritiken und Kommentare zu dem Gedicht gefunden werden können. Überfliegt die drei angegebenen Links, um euch einen ersten Überblick zu verschaffen, dann beantwortet kurz folgende Fragen:

-wie wurde das Gedicht damals aufgenommen?

-habt ihr etwas Überraschendes bei der Kritik gefunden?

-würde ein solches Gedicht heutzutage Erfolg bei den Lesern haben oder nicht? Warum?

B) Formuliert eine persönliche und kurze Rezension/Kritik (50 Wörter) für die Presse auf einem der ausliegenden Arbeitsblätter. Dann tauscht eure Rezensionen aus und entscheidet euch für die beste und überzeugendste Rezension. Wer nicht schreiben will, kann einen kurzen Fernsehbericht mit seinem Smartphone aufnehmen, indem er als Journalist das Gedicht kritisiert.

4. Vierte Station (im PC-Labor) – Nach dem Lesen

A) Der Autor des Gedichtes *Todesfuge* ist Paul Celan. Seht euch auf YouTube das Video „Paul Celan. Dichter ist wer menschlich spricht“ von Minute 00.00 bis 00.10 an und ergänzt folgende Informationen:

*Paul Celan kommt aminals Paul
..... zur Welt. Celan schuf sich seine eigene Welt, die Welt der
..... Die Mutter Celans heißt
Er teil mit ihr und
..... Der Vater heißt und war
sehr..... und Er zwingt den Sohn auf eine
..... Volksschule. Unter der des Vater leidet Paul
sehr. Die Geburtsstadt von Paul Celan war, und
.....; heute gehört sie zur Von den ersten
Gedichten an 1938-1939 ist Celans Poesie und stand im
Schatten (=all'ombra) des Celan wollte den
Toten von eine geben. Der Dichter bittet die
Sprache um, die diese furchtbare (=spaventoso) Welt zerkratzen
und die hinseits des eine eigene gründen.*

B) Jetzt recherchiert jeder von euch mit einem PC über folgende Punkte:

- die Musikalität in Celans Gedichten;
- den Ursprung der Figur von Margarete und der Figur von Sulamith;
- einige Informationen über das Gedichtband *Mohn und Gedächtnis*.

Nachdem ihr alle Informationen gefunden habt, sammelt sie gemeinsam in einem kurzen Power-Point (Maximum 2/3 Dias). Die verschiedenen Power-Points werden im nächsten Unterricht der ganzen Klasse

gezeigt, um einige für alle geltende Informationen über den Autor zu sammeln.

Nachdem die Schüler eine Station bearbeitet haben, bekommen sie vom Lehrer ein Blatt mit der Lösung jener Station, sodass sie eine Selbstbeurteilung und direkte Korrektur durchführen können. Bei Problemen oder Schwierigkeiten können die Schüler den Lehrer fragen, weil er während der Aktivität natürlich im Klassenzimmer bleibt. Am Ende der Stationenarbeit werden die Schüler ihre Ergebnisse in der Klasse präsentieren, sodass jeder Schüler sein Wissen integrieren kann mit dem, was die anderen Klassenkameraden erlernt haben. In dieser Phase nimmt der Lehrer an der Diskussion als Moderator teil, indem er auch versucht, die wichtigsten inhaltlichen Punkte für alle zusammenzufassen. Während des nächsten Unterrichts ist es Aufgabe des Lehrers, die ganze Arbeit mit Stationen auszuwerten, d.h. er selbst wird darüber nachdenken, ob die Arbeit gut gelungen ist und ob die Schüler darauf positiv reagiert haben. Die Schüler ihrerseits werden auch nach ihrer Meinung über die Aktivitäten gefragt, sodass der Lehrer ein Feedback bekommen kann, um die nächste Stationenarbeit besser zu entwickeln.

5. LETTERATURA E CINEMA

Il rapporto esistente ad oggi tra cinema e letteratura, nonostante numerose trasformazioni e numerosi cambiamenti in ambito cinematografico, continua ad avere un ruolo fondamentale per registi e sceneggiatori, i quali si ispirano a testi letterari di ogni genere ed epoca per i loro film. Il rapporto tra letteratura e cinema è analizzato per certi aspetti in maniera comparata, ossia nel confronto tra le modalità e le regole del testo letterario e quelle del film per cercare di estrapolare i principi e meccanismi che ne regolano il funzionamento e che portano un testo letterario ad essere poi riscritto utilizzando immagini in movimento. Ciò che rende questo rapporto interessante è “l’elasticità, nel fatto cioè che tiene conto della dinamicità e della circolazione dei processi in atto nel rapporto che intrattengono cinema e letteratura” (Manzoli, 2003: 9). Questa dinamicità si tramuta anche in uno scambio continuo tra questi due mezzi espressivi, in quanto il cinema tende “ad accingere sempre più di frequente al grande archivio della letteratura, rivelando nel contempo un’evidente affinità fra i suoi modi narrativi (forme, strutture, intrecci) e quelli del romanzo [...]” (Attolini, 1998: 9). Infatti il cinema attinge dalla letteratura per cercare temi, generi e contenuti, mentre la letteratura ottiene dal cinema alcune tecniche e fenomeni specifici, quali per esempio il *flashback*. Scopo di questo capitolo è quindi quello di presentare le differenze ed eventuali punti di contatto tra questi due generi: verranno analizzate in primo luogo le differenze esistenti tra la lingua della scrittura, caratteristica del testo letterario, e la lingua delle immagini, linguaggio tipico del cinema. In secondo luogo verrà trattato il processo di adattamento e trasformazione del testo letterario che intercorre nella trasposizione cinematografica, e si accennerà brevemente anche alle caratteristiche principali della sceneggiatura.

5.1 LA LINGUA DELLA SCRITTURA VS. LA LINGUA DELLE IMMAGINI

Prima di mettere a confronto la lingua della scrittura e la lingua delle immagini è opportuno ricordare che l'origine di questo rapporto risale al periodo del cinema muto, che necessitava di soggetti originali che nobilitassero l'arte del cinema, considerata arte borghese di basso livello. Afferma questo proposito Attolini (1998: 15):

[...] La relativa popolarità di alcuni romanzi assicurava alle ancora rudimentali trasposizioni [...] quella comprensibilità che era altrimenti compromessa dalle inevitabili lacune determinate dall'immaturità del suo linguaggio, ma da un altro canto il ricorso alla letteratura attraverso le sue opere più celebrate poteva fornire un alibi culturale a una forma di spettacolo verso cui il pubblico più colto guardava ancora con molta perplessità, come un fenomeno pseudo-artistico non del tutto emancipato dalla sua oscura origine.[...]

Di conseguenza, autori noti come Verga, Pirandello e D'Annunzio vennero chiamati a scrivere per il cinema per innalzare questa nuova arte che veniva paragonata ad un fenomeno da baraccone.

Con l'avvento del sonoro in Italia verso la fine degli anni venti del novecento, e durante tutti gli anni venti, questo rapporto va rafforzandosi perché si "richiede l'intervento di figure in grado di elaborare non solamente intrecci appassionanti, bensì anche dialoghi capaci di catturare l'attenzione dello spettatore e delineare personalità ricche di fascino" (Manzoli, 2003: 18-9). Non bastano più quindi trame e intrecci che coinvolgano lo spettatore, ma servono anche dialoghi che rendano interessanti i vari personaggi del film e che delineino personalità degne di nota. Successivamente si assiste ad un cambiamento radicale nel rapporto tra cinema e letteratura, in quanto gli autori cinematografici iniziano a rivendicare la stessa libertà di scrittura e di scelte dei temi di cui godevano gli scrittori di letteratura, mantenendo allo stesso tempo il rispetto per la natura del testo letterario e per i suoi principi

strutturali. In periodi più recenti il rapporto tra cinema e letteratura si è stanziato su due fronti opposti: da un lato ci sono gli autori cinematografici, che dopo aver letto un testo letterario, decidono di trarne una trasposizione cinematografica, a titolo di omaggio verso l'opera letta, dall'altro lato stanno gli autori di letteratura che scrivono già in funzione di un futuro film, andando così ad impostare il romanzo quasi come una sceneggiatura, pronta per essere girata. Un altro caso riguarda singoli racconti o romanzi di successo, ai quali il cinema si rivolge per un mero discorso pubblicitario e promozionale, secondo una logica di "sfruttamento industriale del marchio [...] con il nome di *franchising*" (Manzoli, 2003: 33). In questo modo l'originale rapporto tra cinema e letteratura viene interamente stravolto da questa logica che prevede che se un titolo funziona, questo debba essere sfruttato, appunto, in tutte le sue sfaccettature. Affermano a questo proposito Desmond e Howkes (2006:15-6):

[...] Reason for adaptation in the early period of cinema was to borrow literature's prestige for the new art form. [...] A third reason for adaptation comes from the notion that the purpose of motion pictures is to teach masses about the literary heritage. But the most common reason that commercial filmmakers adapt a printed text is that they believe the film will make money. [...] A less common reason for adaptation, but one worth mentioning, is that a powerful person (say, a producer, star, or director) becomes committed to a text⁶⁶.

Un rapporto quindi quello tra cinema e letteratura che è mutato e destinato a mutare nel tempo, ma che rimane sempre costante. Per poter comprendere meglio il rapporto tra cinema e letteratura è necessario quindi ana-

⁶⁶ "Ragione per adattare il cinema alla letteratura nel primo periodo era quella di prendere in prestito il prestigio della letteratura per la nuova forma d'arte. [...] Una terza ragione per l'adattamento deriva dallo scopo che si pone il film di insegnare alle massa il patrimonio letterario. [...] Ma la ragione più comune per cui produttori cinematografici adattano un testo letterario in film è che credono che il film possa fare soldi. [...] Una ragione meno comune per il processo di adattamento, ma che vale la pena di citare, è che una persona importante (diciamo un produttore, star cinematografica, o regista) si dedichi e rivolga il suo impegno verso il testo". La traduzione è nostra.

lizzare i vari punti di contatto e le differenze tra i linguaggi di questi due mezzi espressivi.

5.1.1 La lingua della scrittura

La lingua della scrittura si basa su codici di una lingua scritta e parlata, costituita da segni arbitrari e convenzionali. La lingua scritta, secondo Manzoli (2003: 40) si articola in due elementi ben distinti, ossia i “monemi”, cioè “le parole, unità dotate di senso”, e i “fonemi”, cioè i suoni che permettono di distinguere parole di significato diverso. Chines e Varotti (2001: 63) aggiungono al livello fonologico dei fonemi e al livello lessicale dei monemi anche il “livello morfologico”, dove si analizzano i “morfemi” quali desinenze, prefissi, suffissi, il livello del registro stilistico delle parole scelte (alto, basso, illustre, comico ecc.) e il “livello sintattico” (Ibid.: 53) che analizza le combinazioni dei monemi con i morfemi. Sempre sul piano della lingua scritta, fondamentali per Manzoli (2003: 43) sono le dimensioni della “denotazione” e della “connotazione”: la denotazione è la dimensione puramente informativa, che comunica un fatto, mentre la connotazione conferisce espressività alle parole scritte:

La letteratura utilizza una lingua verbale dove si intersecano il piano della denotazione, puramente informativo, e il piano della connotazione, dove si producono effetti di senso che vanno al di là della pura significazione. [...] Il primo tende semplicemente a comunicare un fatto, il secondo fornisce all’informazione un supplemento comparativo. Ebbene, la connotazione mira spontaneamente all’espressività, cerca cioè di far scaturire il senso di un’informazione dalle parole stesse con cui essa è data.

Per Triolo (2004: 105), la lingua della scrittura, nel suo essere espressiva e persuasiva quindi “non aderisce immediatamente all’oggetto, non lo denota inequivocabilmente come in un saggio scientifico, ma lo suggerisce chieden-

do la collaborazione del lettore [...] tramite diversi artifici, il primo dei quali è disseminare il racconto di indizi che facciano riferimento alla posizione del lettore rispetto alla storia". Il coinvolgimento del lettore avviene non solo per la costruzione del significato, ma anche a livello emotivo. Infatti come sostiene Piazza (2004: 22-3),

[...] Il testo letterario [...] comunica spesso concetti o sistemi di valori, passando attraverso la sensibilità, alla ragione ordinatrice [...]; un libro evoca con le parole sensazioni anche visive sviluppandosi lungo un asse temporale di fruizione medio/ampio [...]. Il testo letterario, a fronte di un impatto iniziale più delicato della parola, anche della più cruda, [...] può talvolta eludere le più salde barriere emotive perché non esige subito una risposta, ma implacabile e sottile viaggia ai margini della coscienza per riaffiorare quando meno ce lo si aspetta.

Un altro aspetto fondamentale che è necessario considerare per quanto riguarda la lingua della scrittura è quello del punto di vista e della voce narrante. Chatman (1998: 161) definisce il punto di vista e la voce narrante rispettivamente come

il luogo fisico o l'orientamento ideologico o la situazione pratica esistenziale rispetto a cui si pongono in relazione gli elementi narrativi, [mentre] la voce narrante si riferisce al discorso o agli altri mezzi espliciti tramite i quali eventi ed esistenti vengono comunicati al pubblico. Il punto di vista è cioè la prospettiva secondo cui si è resa l'espressione.

Punto di vista e voce narrante nella lingua scritta non sempre però coincidono: se il racconto ci viene narrato in prima persona, allora punto di vista e voce narrante coincidono; se il racconto viene riportato dal punto di vista di un personaggio questi due elementi non coincidono. Infatti, come riportano Chines e Varotti (2001: 102) la scelta di un punto di vista rispetto ad un altro comporta "modalità diverse nella gestione delle informazioni fornite dal testo", ossia a seconda del punto di vista che viene scelto dall'autore il lettore può venire a conoscenza di alcune informazioni e rimanere all'oscuro di altre, che non sono previste nel racconto da quel determinato punto di vista. La

voce narrante può essere anche onnisciente, ossia non si focalizza su un personaggio piuttosto che su di un altro, ma è libera di entrare nella mente dei personaggi e di riportare quello che pensano e narrare la storia da un punto di vista diverso ogni volta. Sostengono a questo proposito Desmond e Hawkes (2006: 21):

Point of view refers to the vantage point from which a narrative is presented. [...] Literary works sometimes combine points of view, but the most common are the first person and the third person. In first-person narration, the narrator refers to himself or herself as “I” and is a major or minor character, or merely a witness of events. [...] Third-person narration uses the pronouns “he”, “she”, and “they” to tell the story. This point of view has two important subdivisions: (1) the omniscient or all-knowing narrator and (2) the third-person limited or limited-omniscient narrator. The omniscient narrator has complete knowledge of the inner and outer lives of all the characters and is able to move freely from one to another. This narrator may also choose to comment directly on the characters or their actions. Omniscient narrators are often subdivided into intrusive – those who make judgments on characters or actions as they are presented – or unintrusive or impersonal – those who introduce characters or events neutrally without evaluation⁶⁷.

Quindi un racconto, come afferma Triolo (2004: 107), “può esserci riferito in prima persona: in questo caso punto di vista e voce narrante coincidono. Oppure può esserci riferito secondo il punto di vista di un personaggio: in quest’altro caso punto di vista e voce narrante risultano dissociati”. Tanto il

⁶⁷ “Il punto di vista fa riferimento al punto dal quale una narrazione è presentata. [...] Le opere letterarie spesso combinano vari punti di vista, ma il più comune è quello della prima persona e della terza persona. Nella narrazione in prima persona il narratore fa riferimento a sé stesso con “Io” ed è un personaggio importante, o minore, o semplicemente un testimone degli eventi. [...] La narrazione in terza persona usa i pronomi “lui”, “lei” e “loro” per raccontare la storia. Questo punto di vista ha due suddivisioni importanti: (1) il narratore onnisciente o il narratore che sa tutto e (2) il narratore di terza persona “limitato” o onnisciente-limitato. Il narratore onnisciente detiene completa conoscenza delle vite esteriori ed interiori dei protagonisti ed è capace di spostarsi liberamente da uno all’altro. Questo narratore potrebbe decidere anche di commentare direttamente sui protagonisti e sulle loro azioni. I narratori onniscienti sono spesso suddivisi in intrusivi – che danno giudizi sui personaggi o sulle azioni quando vengono presentate – o impersonale – coloro che introducono protagonisti e azioni in modo neutrale senza giudizi”. La traduzione è nostra.

punto di vista quanto la voce narrante sono fondamentali per un testo letterario perché quello che avviene, azioni, protagonisti e le descrizioni degli ambienti avvengono proprio grazie alla presenza di questi due elementi che svolgono una funzione di intermediazione per il lettore.

5.1.2 La lingua del cinema

Il linguaggio cinematografico si caratterizza innanzitutto per essere, come afferma Triolo (2004: 111) un “linguaggio complesso ed eterogeneo [che] utilizza cinque materiali espressivi: immagini in movimento, linguaggio grafico verbale, sonoro verbale, sonoro musicale, sonoro non verbale e non musicale (rumori)”. Si intrecciano quindi codici differenti in un processo che è frutto della transdecodificazione, ossia del passaggio dal testo scritto al testo visivo. Per Manzoli (2003: 37) il cinema dispone di un linguaggio che utilizza “segni iconici, vale a dire dei segni che rimandano direttamente all’oggetto preciso che intendono rappresentare”, per cui un’immagine significa innanzitutto sé stessa e non viene caricata di altri significati connotativi. Questo rappresenta in primo luogo una ricchezza in quanto l’immagine “può esprimere una quantità di significati”, che nella lingua scritta si dilungano per numerose pagine. In questo modo il regista riesce con pochi tratti nell’immagine a caratterizzare un personaggio, una situazione o un ambiente e ciò fa di esso, lo definisce Rossi (2003: 4) “un buon candidato alla «semplificazione», ovvero alla facilitazione della fruizione per lo spettatore. Rossi (Ibid.) sostiene anche che, nonostante il film sia buono per facilitare la fruizione, allo stesso tempo, si caratterizza per essere un “codice complesso” che pone vincoli, sia per quanto riguarda il tempo di fruizione, sia per quanto riguarda l’interpretazione:

il ritmo eterotrainato del messaggio iconico (vale a dire il fatto che la fruizione di un film, a meno che non sia guardato in videocassetta, è soggetta a tempi e ritmi imposti da altri e non, differentemente dalla lettura di un libro, scelta liberamente dall'utente, secondo pause, rimandi all'indietro o in avanti ecc.) impone dei vincoli interpretativi. Vincoli cruciali nel testo filmico, tipicamente non ripetibile (a meno che, per l'appunto, non si guardi un film in videocassetta: anche allora, però, il rivedere alcune scene è un modo di fruizione, per così dire, marcato, tant'è vero che il destinatario ideale del film continua ad essere il pubblico nelle sale, soggetto a un'unica irripetibile visione), non correggibile (se fraintendo una frase di un libro, posso correggere il mio errore tornando indietro, mentre col film abbiamo già visto come questo non sia possibile, o sia meno facile) e di durata raramente superiore alle due ore. Ovvero, ciò che un romanzo può dire in un numero teoricamente illimitato di pagine, e con illimitate possibilità di rilettura e di riflessione, deve essere condensato in due ore di visione.

Un altro elemento che caratterizza il linguaggio del cinema è il punto di vista e la voce narrante. Il punto di vista all'interno di un film tratto da un'opera letteraria può appartenere al racconto, quindi essere inquadrato dalla macchina da presa, ma può anche situarsi al di fuori. In entrambi i casi nel film, come nel testo letterario, la voce narrante definisce quello che è lo spazio del racconto. La voce narrante in un film può essere presente per Triolo (2004: 109) in diverse modalità:

- a. "voce in extradiegetica", quando il narratore è presente nell'inquadratura anche se non fa parte della storia;
- b. "voce in diegetica", quando il narratore è a tutti gli effetti un personaggio del racconto e per questo compare sullo schermo;
- c. "voce over diegetica", quando il narratore fa parte della storia che ci viene però raccontata dopo un lasso di tempo molto ampio;
- d. "voce over extradiegetica", quando il narratore è estraneo al racconto filmico, ma non è neanche presente nell'inquadratura e la

sua voce difficilmente è riconducibile ad una persona/luogo ben definito.

Anche Desmond e Hawkes (2006: 23-4) ritengono che nel cinema il punto di vista, e quindi la narrazione, possa essere presente in diverse misure:

- a. può essere presente una narrazione ristretta, ossia che la cinepresa si concentri solo sulle scene in cui il narratore è presente e in questo modo la storia viene vista dagli occhi del narratore, quindi influenzata dall'attitudine e dai valori del narratore
- b. può essere presente la narrazione in prima persona, e in questo modo lo spettatore avrà la sensazione che le azioni che avvengono si succedano direttamente davanti ai suoi occhi, perché l'inquadratura è riferita al narratore stesso e questo ci fa dimenticare che c'è comunque un personaggio che filtra gli eventi;
- c. può essere utilizzata anche la narrazione in terza persona, dove il narratore onnisciente racconta ciò che vede da diversi punti di vista, grazie alle diverse inquadrature della cinepresa; in questo caso può succedere che la conoscenza dello spettatore sia maggiore rispetto a quella dei protagonisti della storia stessa.

Infatti,

in narrated films, the knowledge the audience is given may be restricted to what the narrator knows or could know. This can be done by having the camera show only scenes where the narrator is involved in and not showing scenes where the narrator is not included or those the narrator could not know about. Through these and other strategies, viewers are led to see that the story depends on the narrator's perspective and that the events are shaped by this character's values and attitudes. [...] In the first-person point of view [...] viewers forget that events are filtered through a character because the camera shows them as if they were unfolding directly before the viewer's eyes. The most common point of view used in films is in some form of third-person narration. Third-person omniscient narrator tells the story from multiple perspectives signaled by frequent shifts in camera position. [...]

Sometimes the audience is given more knowledge of a situation than the characters in the scene [...]⁶⁸.

Questa possibilità che il regista ha di utilizzare il punto di vista e la voce narrante in diversi modi può anche “far sì che un’opera letteraria sia interpretata al cinema secondo un punto di vista che non necessariamente coincide con quello della fonte” (Triolo, 2004: 110).

Trattando di lingua del cinema è opportuno considerare anche due correnti contrapposte, una che sostiene l’inesistenza di un lingua del cinema e l’altra che sostiene che invece il cinema può definirsi dotato di una lingua. La prima corrente, a cui fa riferimento il semiologo francese Christian Metz con il suo saggio *Il cinema: lingua o linguaggio?* del 1964 (ora in Metz, 1989), sostiene che il cinema “non sia dotato di una lingua propria in quanto non possiede una doppia articolazione, cioè non si costituisce di unità come i monemi, perché ogni inquadratura, cioè ogni immagine, è unica e irripetibile e tutti gli elementi che ne fanno parte sono già dotati di senso” (Metz, 1989: 93-4). Non c’è quindi sufficiente distanza secondo Metz tra il contenuto dell’immagine e l’espressione, in quanto strettamente correlate tra loro. Inoltre Metz ritiene che il cinema quasi “non obbedisca completamente alla prima articolazione” (Ibid.: 98), perché non dispone di fonemi e non ha parole scritte, che è uno dei tre elementi che sono caratterizzanti del fatto linguistico. Metz avanza quindi la proposta di concentrarsi sulla “costruzione del racconto”, quindi sul “montaggio” e su come “vengono combinate tra loro le

⁶⁸ “Nei film narrati, la conoscenza che viene data al pubblico può essere ristretta ciò che il narratore sa o può sapere. Questo può essere ottenuto grazie alla cinepresa che mostra solo scene in cui il narratore è coinvolto e non mostra le scene in cui il narratore non è incluso o quelle di cui il narratore non può essere a conoscenza. Grazie a questa ed altre strategie, gli spettatori sono portati a vedere che la storia dipende dalla prospettiva del narratore e che gli avvenimenti possono essere modificati dai valori e attitudini di questo personaggio. [...] Nella narrazione in prima persona [...] gli spettatori dimenticano che gli eventi sono filtrati attraverso un personaggio perché la cinepresa li mostra come se si svolgessero direttamente davanti agli occhi dello spettatore. Il punto di vista più comunemente usato nei film è la terza persona. La narrazione in terza persona racconta la storia da prospettive multiple segnalate da frequenti cambi di inquadratura. [...] Alcune volte il pubblico è a conoscenza di più fatti relativi a una situazione rispetto ai protagonisti in scena [...]. “ La traduzione è nostra.

varie inquadrature” per poter elaborare delle regole che sovrintendono ad una sintassi cinematografica (Ibid.: 100-1). Triolo (2004: 111) concorda con Metz e sostiene infatti che

È il montaggio a dare al cinema le potenzialità combinatorie ed espressive maggiori. Il montaggio è il principio strutturale del cinema e l'immagine non è che una cellula di montaggio, il quale solo può garantire al cinema proprietà espressive sufficienti a renderlo un'arte.

Contrario alla teoria proposta da Metz è invece Pier Paolo Pasolini, che nel suo saggio *La lingua scritta della realtà* del 1966 (in Pasolini, 1972) sostiene che “esista una vera e propria [lingua] audiovisiva del cinema, e che si può, di conseguenza descriverne o abbozzarne una grammatica” (Pasolini, 1972: 204). Il primo punto su cui Pasolini non concorda con Metz è che la lingua cinematografica rappresenti non la realtà vera e propria ma solo un'impressione di realtà. Pasolini sostiene infatti che la lingua del cinema, come la lingua scritto-parlata, sia “parallela alla realtà che esprime, [...] che pesca nel Significando [così Pasolini ritiene giusto indicare la realtà], lo assume continuamente, incorporandolo in sé [...]” (Pasolini, 1972: 211-212). Un altro punto di divergenza tra Metz e Pasolini riguarda proprio la così definita da Pasolini “doppia articolazione” (Ibid.: 205) del linguaggio cinematografico. Se per Metz il cinema non può essere considerato in possesso di una lingua propria in quanto manca appunto di una doppia articolazione, per Pasolini invece la doppia articolazione è presente anche nel cinema che può considerarsi una lingua a tutti gli effetti. Questo perché Pasolini sostiene che l'unità minima del linguaggio cinematografico non sia l'immagine, ma tutti gli oggetti ed elementi che costituiscono l'inquadratura; inoltre ritiene che la singola inquadratura non sia composta solo di un oggetto ma anche di altre forme o atti reali, che fanno da sfondo e che aiutano a contestualizzare e identificare l'oggetto inquadrato. Pasolini considera quindi gli oggetti all'interno dell'inquadratura come simili ai monemi della lingua scritta e li

identifica con il termine “cinèmi” (Ibid.: 207), che hanno lo stesso comportamento dei fonemi nella lingua scritta. Infatti,

come le parole o monemi sono composte da fonemi, e tale composizione costituisce la doppia articolazione della lingua, così i monemi del cinema – le inquadrature – sono composte da cinèmi

che costituiscono la doppia articolazione che permette di definire il cinema come un linguaggio vero e proprio.

Anche le dimensioni della denotazione e della connotazione sono presenti nel linguaggio cinematografico, dove i due livelli si possono distinguono grazie al tipo di inquadratura fatta dal regista. Nel cinema però non può esistere “un piano denotativo disgiunto dall’espressione [...] perché l’immagine cinematografica non può mai essere solo un atto comunicativo” (Manzoli, 2003: 44) ma sarà impregnata fortemente di significati connotativi. Infatti, come fa notare Manzoli (2003: 48),

se il cinema in due singole inquadrature può solo rappresentare un oggetto A e un oggetto B, attraverso la relazione che si instaura tra A e B è in grado di far scaturire un significato C che non è la somma ma, come dire, la moltiplicazione degli elementi mostrati e che può benissimo essere un concetto astratto.

5.1.3 Elementi comuni tra la lingua scritta e la lingua del cinema

Nonostante le differenze elencate tra la lingua della scrittura e la lingua delle immagini, ci sono anche alcuni punti in comune che rendono queste due lingue per certi aspetti simili. Il primo punto di contatto tra lingua scritta e lingua delle immagini è rappresentato dal fatto che entrambe sono mezzi che vengono utilizzati per narrare delle storie, caratterizzate dai personaggi della storia raccontata/vista e i dialoghi tra i personaggi. Come afferma Passeri (2012: 1834),

la narratività è un'ipotesi unica, astratta e generale che caratterizza diversi linguaggi e che si utilizza in diversi sistemi espressivi per narrare delle storie. Esistono diverse tecniche strutturali, procedimenti e maniere per raccontare una storia; queste strategie narrative sono adottate dai differenti sistemi narrativi con i rispettivi codici semiotici: verbale-orale (narrativa orale); verbale-scritto (romanzo o racconto), verbale-visuale (film).

Altre convenzioni narrative che sono comuni sia al cinema che alla letteratura vengono presentate da Triolo (2004: 112-3):

- a. l'"analessi" (o con linguaggio cinematografico *flashback*), sequenza che prevede il ricordo nel presente di qualche avvenimento passato e viene introdotta nel film da una voce fuori campo, mentre nel testo letterario l'analessi viene accompagnata da una sequenza narrativa che fa capire al lettore che si sta rivivendo una situazione passata;
- b. il "riassunto/sequenza di montaggio", che in letteratura riassume grandi porzioni di testo in poche righe, al cinema può essere realizzato con una sequenza di montaggio, dove si succedono una serie di inquadrature che mostrano porzioni significative di azioni già viste;
- c. l'"ellissi" che è "l'arresto della narrazione nonostante il progredire del tempo della storia" e che prevede l'omissione di una determinata parte della storia, o di un personaggio, utilizzata nelle riduzioni di testi letterari.

Altro elemento di comunanza tra scrittura e immagine, quindi tra letteratura e cinema, è da ricercare nel fatto che sia cinema che letteratura sono mezzi utilizzati per fissare stereotipi e modelli nella cultura di massa. Dice a questo proposito Manzoli (2003: 45):

[...] Questa capacità di fissare stereotipi, modelli, veri e propri *topoi* della cultura di massa, da utilizzare a più riprese magari combinandoli assieme con variazioni nella successione e nel ritmo, è appunto una capacità che il cinema desume

dalla letteratura di genere, dove il meccanismo è da sempre presente, anche se non agisce in modo così potente e automatico nel determinare forme e formule standard.

Di contro, invece, la possibilità di rappresentare non solo elementi concreti della realtà, ma anche concetti astratti, idee e pensieri è comune ai due linguaggi. Manzoli (2003: 49) cita il critico letterario Ejechenbaum per parlare di “semantica cinematografica”, il quale sostiene come la metafora nel film “non è che una particolare realizzazione visiva della metafora verbale”, che a sua volta si caratterizza per creare nel lettore “un’ associazione mentale di tipo visivo”; perché sia efficace, la metafora filmica, quindi visiva, deve essere traducibile in parole, mentre la metafora verbale, cioè scritta, deve essere traducibile in immagini. Afferma a questo proposito Novikova (2014: 284):

[...] Wichtig ist vor allem die Herstellung einer Verbindung zwischen dem Wort und dem filmischen Bild, und zwar immer unter der Prämisse der partiellen Veränderungen der Wortbedeutung durch das filmische Bild und umgekehrt⁶⁹.

Rossi (2003: 2) fa notare che il cinema, sebbene sia “un linguaggio autonomo [...] tuttavia non riesce a prescindere dall’altro da sé”, in quanto è consapevole che per la buona riuscita di un film è fondamentale la costruzione narrativa della storia che verrà poi sceneggiata e girata. Infine Costa (2007, *online*), concordando con Rossi, afferma che nonostante i numerosi cambiamenti avvenuti sulla scena culturale, il rapporto tra cinema e letteratura è tuttora frequente e assiduo:

Nonostante le profonde trasformazioni in atto nella produzione e nel consumo, il cinema, alla svolta del nuovo millennio, continua con regolare frequenza a ispirarsi alla letteratura di ogni genere e di ogni epoca. Il ruolo sempre più importante che le nuove tecnologie hanno nella produzione di effetti spettacolari non ha fatto venir meno l'esigenza di disporre di soggetti di collaudata efficacia: di qui il ricorso a opere della letteratura sia classica sia contemporanea.

⁶⁹ “[...] Importante è soprattutto la creazione di una relazione tra la parola e l’immagine filmica, sempre tenendo a mente la premessa che l’immagine filmica modifica parzialmente il significato della parola e viceversa”. La traduzione è nostra.

5.2 ADATTARE LA LETTERATURA PER IL CINEMA

Numerosi sono i film tratti da un'opera letteraria e numerosi sono quindi gli adattamenti di opere letterarie che sono stati fatti per poterle trasportare sullo schermo. Rossi (2003: 12) ritiene che la maggior parte degli studiosi di cinema e letteratura siano concordi nel definire che "un film tratto da un'opera letteraria deve essere giudicato del tutto indipendentemente da quest'ultima", perché il cinema opera sul testo letterario originale "una radicale riscrittura dell'impianto narratologico, linguistico e in generale semiologico". Come sottolinea Piazza (2004: 16-17),

il film tratto da un libro [...] produce in noi, spesso, il medesimo effetto di un episodio che ci è noto per esperienza personale, allorquando è raccontato da un altro testimone; ci viene posto innanzi un punto di vista inedito su di un evento spesso carico di un patrimonio emotivo e soggettivo notevole, ci viene fornita un'immagine brutalmente reale ed estranea che si sovrappone ad un'idealizzazione privata, quasi intima [...] [che si è creata con la lettura del testo e che rischia di deludere le aspettative che il lettore riversa sull'adattamento cinematografico].

Per adattare la letteratura per il cinema ci sono varie operazioni possibili, quali l'adattamento/traduzione e la trascrizione/sceneggiatura (Pasolini, 1972; Rossi, Manzoli, 2003; Cortellazzo e Tomasi, 2006; Desmond, Hawkes, 2006; Cavalluzzi, 2012).

5.2.1 Il processo di adattamento

Ci sono svariate ragioni per cui un regista o autore cinematografico decide di adattare un libro per il cinema. Secondo Manzoli (2003: 70) il regista o autore cinematografico può fare questa scelta perché si trova davanti ad un "capolavoro o un libro di successo o [...] semplicemente interessante per il tipo di storia che se ne può ricavare". Alla scelta che fa il regista nell'adattare

un testo letterario anziché un altro, si contrappongono una serie di “vincoli di linguaggio e [...] di scelte estetiche, espressive e semantiche [...]” (Cortelazzo, Tomasi, 2006: 15) che il regista deve tenere presenti. L’adattamento quindi deriva proprio dal rispetto di questi vincoli e dalle scelte fatte dal regista che può decidere di rimanere il più possibile fedele al testo di partenza, ma con la consapevolezza che sta realizzando un nuovo testo, andando a privilegiare certi aspetti, variando le tematiche, proponendo quindi un’altra interpretazione rispetto al testo scritto. Infatti come puntualizza anche Rossi (2003:13), il testo originario

viene in gran parte rispettato nella trama generale, nei personaggi, nell’ambientazione, ma privato del discorso indiretto [...] che [...] viene transcodificato nella componente meramente iconica (e talora anche musicale) del film [vincoli del linguaggio]. [...], secondo criteri che rispondono fondamentalmente ad un unico scopo: facilitare quanto più possibile la fruizione dello spettatore, eliminando le ripetizioni eccessive, sciogliendo i punti oscuri della trama, aggirando eventuali scogli linguistici, attenuando gli scarti dalla lingua *standard* [scelte del regista, degli autori del film].

Tre sono i percorsi che possono essere seguiti per adattare il libro allo schermo cinematografico (Rossi, 2003: 13; Desmond, Hawkes, 2006: 44; Passeri, 2012: 1839):

- a. una “radicale trasformazione”⁷⁰, definita anche “*loose adaptation*” o “*trasposizione puntuale*” e prevede che “*most of the narrative elements in the literary text are dropped from the film and most element in the film are substituted or added*”⁷¹ (Desmond, Hawkes, 2006: 44); quindi il testo di originario viene utilizzato solo come punto di partenza per trarre ispirazione.

⁷⁰ Il primo termine è riferito a come Rossi definisce il processo, il secondo è riferito a Desmond e Hawkes, mentre il terzo è riferito alla definizione di Passeri.

⁷¹ “La maggior parte degli elementi della storia presenti nel testo letterario vengono eliminati dal film e molti altri elementi vengono sostituiti o aggiunti”. La traduzione è nostra.

- b. la “mimesi” o “close adaptation”, definita anche “trasposizione integrale” prevede una riproduzione il più possibile fedele del testo di partenza, che per molti aspetti è praticamente utopica e si realizza solo nell’utilizzo nel film di enunciati e dialoghi che vengono prelevati dal libro e inseriti nel film così come originariamente scritti;
- c. la “riduzione/adattamento” o “intermediate adaptation” o ancora “trasposizione parziale”, quando alcuni elementi vengono tralasciati, altri mantenuti ed altri aggiunti.

Secondo il teorico e ricercatore Groensteen (1998: 273) l’adattamento è “il processo di traslazione con cui si crea un’opera O_2 a partire da un’opera O_1 preesistente, laddove O_2 non utilizza, o non utilizza solamente, le stesse materie dell’espressione di O_1 ”. L’adattamento quindi per Groensteen rappresenta un trasferimento vero e proprio da un mezzo ad un altro, il che presuppone che ci siano degli elementi, che sono comuni ai due mezzi espressivi, ma che nel processo di adattamento possono subire delle modifiche, quali l’autore, l’organizzazione del discorso e la ricezione dell’opera. Afferma a questo proposito Manzoli (2003: 89):

- salvo i rari casi di autoadattamento, le due opere hanno autori diversi, alla cui soggettività – che si esprime sia in chiave stilistica che di poetica – possono essere ricondotte le varianti;
- il passaggio da un medium all’altro obbliga a variazioni nell’organizzazione del discorso che non possono non riflettersi sul contenuto dell’opera⁷²;
- le condizioni di ricezione di un’opera variano a seconda del contesto mediatico. Non si tratta solo della posizione concreta dello spettatore rispetto al lettore,

⁷² Le modifiche qui coinvolgono il livello narrativo, relativo cioè al discorso del racconto, e gli elementi che possono subire modifiche sono l’intreccio, la voce narrante e meccanismi di “focalizzazione”, ossia lo spettatore ha più informazioni rispetto ai personaggi del film, o di “ocularizzazione”, ossia lo spettatore vede attraverso gli occhi di uno dei protagonisti (Cortellazzi, Tomasi, 2006: 20-1).

ma di condizioni psicologiche completamente diverse, che possono ovviamente influire sull'interpretazione dell'opera in questione.

Quindi il rapporto tra l'opera da cui si trae un film e il film stesso non è un rapporto diretto, ma intermezzato da fattori che intervengono sia volontariamente, cioè elementi che il regista stesso decide di cambiare e/o inserire, e involontariamente, che necessariamente si modificano nella trasposizione o relativi all'ambiente a cui è destinato il film. Per guardare un film tratto da un'opera letteraria non è però necessario aver letto prima l'opera, proprio perché il film costituisce un'unità a sé stante, indipendente dal testo di partenza. Nel caso in cui il testo di partenza sia conosciuto dallo spettatore prima della visione del film tratto da esso, può avvenire "un apprezzamento di secondo grado", sia per il film in sé, sia per il modo in cui il film è stato adattato.

Colui che si confronta con l'adattamento di un testo scritto si trova davanti una pagina scritta che deve essere trasformata in immagini, dialoghi e azioni. Mentre i dialoghi della pagina scritta possono essere ripresi tali e quali nel film, le varie considerazioni dell'autore e/o i monologhi interiori vengono sempre mantenuti, ma ci sarà bisogno di un attore che le reciti come voce fuori campo. Ma le difficoltà sorgono con le pagine scritte di un romanzo, in cui ci sono descrizioni o contestualizzazioni dell'azione che verrà compiuta, che in un film possono essere trasposte con immagini. Infatti come sostiene Passeri (2012: 1838), con l'adattamento si tratta di

di modellare una storia; la stessa narrazione passa dal supporto cartaceo alla pellicola, plasmandosi al nuovo codice semiotico e alle esigenze che questo richiede. Sarà quindi possibile ricorrere ad elissi o analessi temporali, diminuire il numero dei protagonisti, adattare gli spazi e il cronotopo del romanzo alle esigenze di produzione. Il film potrà essere più o meno simile al romanzo ma in nessun caso sarà opportuno parlare di «fedeltà» della trasposizione, si è, infatti, davanti a un prodotto nuovo, supportato da un codice distinto che ri-

sponde a criteri differenti; sarebbe ingenuo e inesatto aspettarsi «fedeltà» riguardo a qualunque aspetto del romanzo [...]

Per Attolini (1998: 20), l'adattamento è un processo importante perché

[...] comprende non soltanto i valori estetici risultanti dal processo di trasposizione, ma anche la verifica attraverso il cinema della eventuale attualità di un testo del passato, della sua capacità di aprirsi a letture molteplici e prima, forse, neppure pensabili.

5.2.2 La sceneggiatura

Secondo il dizionario Treccani la sceneggiatura è la “ripartizione in scene e atti di un'opera teatrale, cinematografica o radiotelevisiva” e ancora “il copione di un film o di una trasmissione radiotelevisiva, contenente il testo ripartito in scene o quadri [...]”⁷³. Sembra concordare con questa definizione Manzoli (2003: 65) che definisce la sceneggiatura come “ propriamente quel testo letterario che comprende la suddivisione della trama in scene, i dialoghi che devono svolgersi in ciascuna scena, l'indicazione degli ambienti e a volte dei movimenti di macchina”. Cavalluzzi (2012: 28) aggiunge che nella sceneggiatura si trova “la definizione analitica di inquadratura, scene e sequenze, [...], azioni, movimenti, la 'didascalica' di riprese, campi, obiettivi, e la puntualizzazione, infine, dei testi dei dialoghi e degli schemi di comportamento dei personaggi”. Per Vanoye (1998: 9) la sceneggiatura “è tutto ciò che si scrive prima, durante o in vista della lavorazione di un film”, ma anche “un tipo di scritto rispondente a regole precise, a prescrizioni normative [...]”. Proprio in questa definizione risiede la considerazione della sceneggiatura come di un testo scritto, che dispone di regole proprie e di elementi caratterizzanti, in comune con il testo letterario, quali la “storia” di base, i “per-

⁷³ Tratto da <http://www.treccani.it/enciclopedia/tag/sceneggiatura/>, ultimo accesso il 23.03.2016.

sonaggi” e i “dialoghi” (Manzoli, 2003: 59). Questi elementi sono però presenti in maniera più schematica rispetto alla loro forma nel testo letterario di partenza, dove sono anche indicate informazioni relative a colui che parla, all’ambiente dove si svolge la vicenda per aiutare il lettore a contestualizzare ciò che sta leggendo. Proprio queste caratteristiche sono fondamentali per Cavalluzzi (2012: 29) il quale ritiene che la sceneggiatura sia un genere di narrazione letteraria e che

la sceneggiatura così delineata – cioè come una sorta di genere letterario – non ha connotati genericamente letterari, non è cioè neutra operazione linguistica che volta a volta si sottopone alla leggi di comportamento di generi maggiori e più collaudati (la poesia, il teatro, la narrativa, ecc.). Ha invece una sua peculiarità che le deriva dall’originale intreccio drammatico dei suoi fattori strutturali [...]. Le dominanti restano comunque, nella sceneggiatura, di derivazione sicuramente narrativa [...] e per questo aspetto il cinema rafforza necessariamente i suoi legami con la letteratura.

Anche Manzoli (2003: 65) fa riferimento alla sceneggiatura come un testo che però, contenendo riferimenti relativi anche alle macchine da presa, alle inquadrature e alle esigenze di scena, “implica che quel testo alluda continuamente a un altro testo, da realizzarsi, oppure già realizzato ma che sta altrove”. Manzoli (Ibid.: 66) distingue inoltre tra:

- a. “la sceneggiatura vera e propria” serve al regista per organizzare il suo lavoro, è molto dettagliata e contiene indicazioni sulla visualizzazione dell’immagine che deriva dal posizionamento della macchina da presa; è normale che questo testo di partenza sia poi molto diverso dal risultato finale che il regista ottiene;
- b. “la sceneggiatura desunta”, o “trascrizione” invece coincide a tutti gli effetti con il film perché prevede un’operazione di trascrizione dell’opera finita, senza inserire modifiche o togliere parti varie.

Alla considerazione della sceneggiatura come di un genere letterario che è accomunato al testo letterario per vari elementi presenti nel suo testo, fa seguito l'idea di Pier Paolo Pasolini, il quale definisce la sceneggiatura come "dato concreto del rapporto tra cinema e letteratura e [...] struttura che vuol essere altra struttura" (Pasolini, 1965: *online*). A differenza di coloro che sostengono che la sceneggiatura sia un genere letterario, scritta quindi non appositamente per un film, ma autonoma e compiuta in sé stessa, si contrappone l'idea di Pasolini (Ibid.) che dice che

se nella sceneggiatura non c'è allusione continua a un'opera cinematografica da farsi, essa non è più una tecnica [narrativa], e il suo aspetto di sceneggiatura è puramente pretestuale [...]. Se dunque un autore decide di adottare la "tecnica" della sceneggiatura come opera autonoma, deve accettare insieme l'allusione a un'opera cinematografica "da farsi", senza la quale la tecnica adottata è fittizia. [...] Se invece accetta, come elemento sostanziale, struttura, della sua "opera in forma di sceneggiatura", l'allusione a un'opera cinematografica-visualizzatrice "da farsi", allora si può dire che la sua opera è insieme tipica [...] e autonoma al tempo stesso.

Per Pasolini la tecnica della sceneggiatura come tecnica autonoma si distingue per il segno della sceneggiatura che richiama il significato, come in tutte le lingue scritte e gerghi letterari, ma che rimanda ad un ulteriore significato, quello del film che si dovrà fare partendo appunto dalla sceneggiatura:

La caratteristica principale del "segno" della tecnica della sceneggiatura, è quella di alludere al significato attraverso due strade diverse, concomitanti e riconfluenti. Ossia: il segno della sceneggiatura allude al significato secondo la strada normale di tutte le lingue scritte e specificamente dei gerghi letterari, ma, nel tempo stesso, esso allude a quel medesimo significato, rimandando il destinatario a un altro segno, quello del film da farsi.

Proprio il richiedere al lettore per la comprensione del testo "una compiutezza 'visiva' che esso non ha, ma a cui allude" costituisce per Pasolini (Ibid.) il fondamento della tecnica della sceneggiatura, che si dota di un "metalinguaggio" all'interno di una "struttura diacronica, di un vero e proprio 'pro-

cesso” particolare che non prevede il passaggio da una struttura A ad una struttura B, bensì una tensione dinamica tra le due strutture, quella narrativa e quella del cinema, in un movimento che non giunge mai pienamente all’altra struttura:

Davanti alla “struttura dinamica” di una sceneggiatura, alla sua volontà di essere una forma che si muove verso un’altra forma, noi possiamo benissimo, dall’esterno e in termini strutturali definire con rigore lo stadio A (mettiamo la struttura letteraria della sceneggiatura) e lo stadio B (la struttura cinematografica). Ma nel tempo possiamo rivivere empiricamente il passaggio dall’uno all’altro, perché la “struttura della sceneggiatura” consiste proprio in questo: ‘passaggio dallo stadio letterario allo stadio cinematografico’.

La sceneggiatura, in conclusione, viene quindi vista da Pasolini come una struttura di passaggio, che non è libro, ma non è ancora neppure film e che è fondamentale per rivivere quel procedimento e quei meccanismi che hanno portato le parole del testo scritto a diventare immagini cinematografiche.

Fazit - Conclusion

In dieser Magisterarbeit ist gezeigt worden, dass es sehr schwierig ist, eine genaue, universal geltende Definition von Literatur zu geben, denn die Kritiker haben sehr unterschiedliche Ansichten über den Begriff Literatur. Einige von ihnen sind nämlich der Meinung, dass man mit dem Wort Literatur die formale Analyse eines Textes versteht. Die vorliegende Magisterarbeit hat aber gezeigt, dass die Literatur nicht nur die textanalytische Funktion darstellt, sondern auch eine emotionale, für die Schüler/Leser wichtige Rolle spielt. Durch die Literatur und die literarischen Texte können die Lernenden Einsichten in neue Kulturen und Völker gewinnen, um ganz wichtige Ratschläge für ihr Leben, sowie auch mögliche Antworten auf existenzielle Fragen, wie z.B. die Liebe, den Tod, den Sinn des Lebens usw. zu bekommen. Der literarische Text sollte nämlich als ein Mittel verstanden werden, mit dem ein Dialog geknüpft werden kann, und nicht mehr als ein Objekt, das die Schüler nur dekonstruieren und analysieren müssen. Die Adoleszenten haben deswegen die Möglichkeit, den Text zu hinterfragen, um herauszufinden, was für sie vorrangig und relevant im Leben ist. Die literarischen Texte, die vom Lehrer für den Unterricht ausgewählt werden, sollten daher vornehmlich Texte sein, deren Themen die Schüler wirklich interessieren, indem sie sie auf eigene Erfahrungen und Erlebnisse beziehen können. Es könnte auch für den Lehrer behilflich sein, die Schüler bei der Textauswahl einzubeziehen, sodass er sich auch eine Vorstellung von den Interessen und Vorlieben der Schüler machen kann und mit ihnen gemeinsam literarische Texte auswählen, die für alle interessant und stimulierend sind.

Was den didaktischen Aspekt der Literatur betrifft, ist in dieser Magisterarbeit gezeigt worden, dass es viele Ansätze für den Literaturunterricht gibt. Einige von ihnen, wie z.B. der historische oder soziologische Ansatz, sind zwar altmodisch und nicht mehr für den heutigen Literaturunterricht

geeignet, da der kulturelle und gesellschaftliche Hintergrund sich stark verändert hat. Außerdem sollte immer öfter ein hermeneutischer Ansatz für die Literatur in der Schule genutzt werden. Dank dieses Ansatzes können die Schüler die ursprüngliche Funktion der Literatur wiederentdecken und sie als Bestandteil für das Leben betrachten. Das ist auch vorrangig, denn ein Ziel des Literaturunterrichts ist es für die Lernenden, durch die Texte ethisch und kognitiv zu wachsen, was zu einem Reifeprozess bei den Jugendlichen führt. Was zudem auch interessant sein könnte, ist die Tatsache, dass die Literatur die Jugendlichen zu einer besseren Kenntnis von sich selbst und von der Welt um sie herum führen kann und deswegen sollten die Lehrer den Lernenden diese große, von der Literatur geleistete Hilfe bewusst machen.

In dieser Magisterarbeit ist auch gezeigt worden, dass die neuen Medien und das sogenannte Web 2.0 in dem Literaturunterricht eingesetzt werden können, um die Literatur in den Augen der Schüler wiederaufzuwerten. Die neuen Medien wie Computer, Tablet und die sozialen Netzwerke wie Facebook oder Twitter können den Unterricht und den literarischen Lehrplan modernisieren. Durch diese neuen Medien können die Schüler miteinander kooperieren und arbeiten und an der Erarbeitung des Sinnes eines Textes teilnehmen. Zudem wird ihnen auch ermöglicht, Texte im Internet zu lesen oder kreative Aufgaben z.B. mit dem Podcast oder auf Moodle zu gestalten, sodass sie auch eine Diskussion über gewisse literarische Themen selbständig führen können, indem der Lehrer seine traditionelle Rolle gegen die eines Beraters, Regisseurs und Tutors der Schüler eintauscht. Es ist auch anhand der Methode Stationenlernen und der zwei vorgestellten Beispiele gezeigt worden, dass die Literatur, auch mit Hilfe der neuen Medien, fast ein Spiel werden kann, wenn der Lehrer die literarischen Themen in Stationen aufteilt, was das Erlernen auch schwieriger Inhalte sehr erleichtert. Außerdem werden die neuen Medien in den verschiedenen Stationen einbezogen, um multimediale Aktivitäten vorzuschlagen, die das Interesse der Schüler

immer wieder wecken. Mit dieser Magisterarbeit ist auch bewiesen worden, dass das Kino als Mittel angewendet werden kann, um die Literatur zu vermitteln. Das wird auch von der Tatsache bestätigt, dass die Sprache des Kinos viel gemeinsam (aber auch viele Unterschiede) mit der Sprache der Literatur hat und deswegen können beide im Unterricht genutzt werden, damit die Schüler auch bemerken, dass literarische Werke schon seit den ersten Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts verfilmt wurden und noch heute verfilmt werden, was die Universalität der in der Literatur vorgestellten Werte und die andauernde Aktualität der literarischen, auch sehr alten Werke bestätigt.

BIBLIOGRAFIA

ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ S., STORK A., 2008, "Texte lernerorientiert auswählen", in CHLOSTA C., LEDER G., KRISCHER B. (a cura di), *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis*, Universitätsdrucke, Göttingen.

ARMELLINI G., 2003, "Letteratura e altro: tra aperture teoriche, trappole burocratico-pedagogiche e artigianato didattico", in «*SELM – Scuola e Lingue Moderne*», n. 7-8.

ATTOLINI V., 1998, *Letterario in cento film*, Le Mani, Genova.

BALBONI P. E., 1989, *Microlingue e letteratura nella scuola superiore*, La scuola, Brescia.

BALBONI P., 2004, "Educazione letteraria e didattica della letteratura", in BALBONI P. E. (a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Utet, Torino.

BALBONI P. E., 2012³, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet, Torino.

BALBONI P.E., 2013, *Fare educazione linguistica*, Utet, Torino.

BALBONI P.E., 2014, *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Bonacci-Loescher, Torino.

BEGOTTI P., 2004, "La sezione di analisi di materiali didattici", in SERRAGIOTTO G. (a cura di), *Cedils. Certificazione in didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.

BERTINETTO P.M., 1978, "Strutturalismo e didattica del testo letterario", in PIRODDA G. (a cura di), *L'insegnamento della letteratura. Scrittori di didattica per la scuola d'oggi*, Paravia, Torino.

BOLOGNA C., 1996, "Costruire", in LAVAGETTO M. (a cura di), *Il testo letterario. Istruzioni per l'uso*, Giusti e Laterza, Roma-Bari.

- BORSELLINO N., 2001, "Il testo in situazione: per una drammaturgia della lettura", in MEDICI D. (a cura di), *Che cosa fare della letteratura? La trasmissione del sapere letterario nella scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- BOTTIROLI G., 2006, *Che cos'è la teoria della letteratura*, Einaudi, Torino.
- BURKE E.M., 1990², *Literature for the young child*, Allynd and Bacon, Needham Height.
- BUTZKAMM W., 2012, *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Fremdsprachen von Anfang an anders unterrichten*, Francke, Tübingen.
- CABURLOTTO F., 2004, "La letteratura della rete", in BALBONI P.E. (a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Utet, Torino.
- CAPPELLIN J., 2015, "Stationenlernen", in «SELM – Scuola e Lingue Moderne», n. 7-9.
- CAON F., SPALIVIERO C., 2015, *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*, Bonacci-Loescher, Torino.
- CARTER R., LONG M.N., 1991, *Teaching Literature*, Longman, Harlow.
- CASADEI A., 2001, *La critica letteraria del Novecento*, Il Mulino, Bologna.
- CAVALLUZZI, R., 2012², *Cinema e letteratura. Una lunga e discussa relazione*, Progedit, Bari.
- CELENTIN P., COGNINI E., 2004, "La conoscenza letteraria come sistema ipertestuale di conoscenza", in BALBONI P.E. (a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Utet, Torino.
- CESERANI R., 1999, *Guida allo studio della letteratura*, Laterza, Bari-Roma.
- CHINES L., VAROTTI C., 2001, *Che cos'è un testo letterario*, Carocci, Roma.
- CIMINI M., 2010, *La critica letteraria. Orientamenti e metodi*, Aracne Editrice, Roma.
- CLAUDIO G., 1997, "La programmazione didattica di un sillabo di letteratura straniera", in CLAUDIO G., SPORTELLI A. (a cura di), *Letteratura straniera fra teoria e didattica*, Edizioni dal Sud, Bari.

COLLIE J., SLATER S., 1987, *Literature in the language classroom. A resource book of ideas and activities*, Cambridge University Press, Cambridge.

CORTELLAZZO S., TOMASI D., 2006³, *Letteratura e cinema*, Laterza, Bari-Roma.

CORTI M., 1993, *Il cammino della lettura. Come leggere un testo letterario*, Bompiani, Milano.

DEL COL E., 2005, "Il testo letterario: passi verso una competenza interpretativa", in SCARPA STAGI M. (a cura di), *Insegnare letteratura in lingua straniera*, Carocci Faber, Roma.

DESMOND J.M., HAWKES P., 2006, *Adaptation. Studying film and literature*, McGraw-Hill, New York.

FORTINI F., 1979, "Letteratura", in *Enciclopedia Einaudi*, vol. 8, Einaudi, Torino.

FRAIOLI S.M., 2015, "Il Blog a scuola: utile o dilettevole?", in «*SELM - Scuola e Lingue Moderne*», n. 1-3.

FREDDI G., 2003, "Letteratura e letterature per il giovane del terzo millennio", in «*SELM - Scuola e Lingue Moderne*», n. 7-8.

FUCECCI A., 1998, *Didattica interculturale della lingua e della letteratura*, EMI, Bologna.

GIUSTI S., 2015, *Didattica della letteratura 2.0*, Carocci, Roma.

GRANELLI, A., 2007, "Cultura e Web 2.0", in DI BARI V. (a cura di), *Web 2.0. I consigli dei principali esperti italiani e internazionali per affrontare le nuove sfide*, Milano, Edizioni Il Sole 24 Ore.

HALLET W., 2010, "Literaturdidaktik", in SURKAMP C. (a cura di), *Fremdsprachendidaktik*, Metzler, Stuttgart.

HERWIG H., 2001, "Wendepunkte der Mediengeschichte und ihre Auswirkungen auf das Lesen und die Literatur", in HESS-LÜTTICH E. W.B. (a cura di), *Autoren, Automaten, Audiovisionen*, Westdeutscher Verlag, Wiesbaden.

KLUCKHOHN K., 2009, *Podcasts im Sprachunterricht am Beispiel Deutsch*, Langenscheidt, Berlin und München.

- LATELA A., 2003, "L'uso di Internet nella didattica della lingua tedesca", in «SELM - Scuola e Lingue Moderne», n. 5.
- LAZAR G., 1993, *Literature and Language teaching. A guide for teachers and trainers*, Cambridge University Press, Cambridge.
- LITTAME' T., 2005, "Ostalgia: la nuova scena culturale tedesca fra letteratura e cinema", in SCARPA STAGI M. (a cura di), *Insegnare letteratura in lingua straniera*, Carocci Faber, Roma.
- LONGO G., 2012, "Teaching literature: why an anthropological approach cannot be left aside", in «SELM - Scuola e Lingue Moderne», n. 1-3.
- LUPERINI R., 2000, *Insegnare la letteratura oggi*, Piero Manni, Lecce.
- MANZOLI G., 2003, *Cinema e letteratura*, Carocci, Roma.
- MANZOTTI E., 1992, "Modi di lettura: note tipologiche e didattiche", in MANZOTTI E. (a cura di), *Lezioni sul testo. Modelli di analisi letteraria per la scuola*, La Scuola, Brescia.
- MARRONE V., 1997, "Continuità didattica e letteratura di lingua straniera", in CLAUDIO G., SPORTELLI A. (a cura di), *Letteratura straniera fra teoria e didattica*, Edizioni dal Sud, Bari.
- MARTIGNONI C., 2001, "Orientamenti e percorsi novecenteschi nella scuola", in MEDICI D. (a cura di), *Che cosa fare della letteratura? La trasmissione del sapere letterario nella scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- MARTINEZ, E., 2014, "Fremdsprachlicher Literaturunterricht als kreative, mediale Begegnung in «fremden Gärten»", in BREDEL U., EZHOVA-HEER I., SCHLICKAU S. (a cura di), *Zur Sprache.kom. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, vol. 89, Universitätsverlag, Göttingen.
- METZ C., 1989, *Semiologia del cinema. Saggi sulla significazione del cinema*, Garzanti, Milano.
- MEZZADRI M., 2004, "Educazione letteraria e Internet :dalla valutazione dei siti alla ricerca consapevole", in BALBONI P.E. (a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Utet, Torino.

NEFĚDOVA L. A., 2012, "Deutsche Landeskunde anhand von Gegenwartsliteratur im DaF-Unterricht; das Fremdsprachenlernen an Stationen", in: «*Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland 2012/2013*».

NOVIKOVA A., 2014, "Lyrikverfilmungen im DaF-Unterricht. Neue Möglichkeiten der Text- und Filmarbeit", in HIERONIMUS M. (a cura di), *Visuelle Medien im DaF-Unterricht*, Band 90, Universitätsverlag, Göttingen.

PARMIGIANI D., PENNANZIO V., 2012, "Web e tecnologie 2.0 a scuola: strategie di apprendimento formali ed informali", in «*TD - Tecnologie Didattiche*», n. 20 (2).

PASOLINI P.P., 1972, *Empirismo Eretico*, Garzanti, Milano.

PIAZZA O., 2004, *Letteratura e cinema*, Spazio Tre, Roma.

PORCELLI G., 1998, *Educazione linguistica e valutazione*, Utet, Torino.

REMUS T., 2013, *Literarische Texte in mehrsprachigen Lerngruppen*, GRIN, Nordstedt.

RISSET J., 2010, "A che cosa serve la letteratura?" in CAOCCI D., GUGLIELMI M. (a cura di), *Idee di letteratura*, Armando Editore, Roma.

RÜSCHOFF B., 2009, "Digitale Medien und prozessorientiertes Lernen zur Förderung sprachlicher und strategischer Kompetenz im Fremdsprachenlernen", in GNUTZMANN C., KÖNIGS F.G., ZÖFGEN E., «*FLuL - Fremdsprachen Lehren und Lernen*», Gunter Narr Verlag, Tübingen.

SCARDUELLI T., 1986, "L'insegnamento linguistico-letterario nel biennio", in COVERI L. (a cura di), *Insegnare la letteratura nella scuola superiore*, La Nuova Italia, Firenze.

SCARPA STAGI M., 2005, "La didattica della letteratura in lingua straniera, oggi", in SCARPA STAGI M. (a cura di), *Insegnare letteratura in lingua straniera*, Carocci Faber, Roma.

SCARPA STAGI M., 2005, "Il modulo di letteratura", in SCARPA STAGI M. (a cura di), *Insegnare letteratura in lingua straniera*, Carocci Faber, Roma.

SCHAEFFER J.M., 2014, "Piccola Ecologia degli studi letterari. Come e perché studiare letteratura", in «*Didattica e letteratura*», I Quaderni della Ricerca n. 1, Loescher, Torino.

- SEGRE C., 1985, *Avviamento all'analisi del testo letterario*, Einaudi, Torino.
- SIMANOWSKI R., 2011, "Digitale Literatur. Eine Einführung", in MORALDO S. M. (a cura di), 2011, *Internet.kom. Neue Sprach- und Kommunikationsformen im WorldWideWeb*, Aracne, Roma.
- STEINIG W., HUNEKE H.W., 2011², *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*, Erich Schmidt, Berlino.
- SUITNER F., 2004, *La critica della letteratura e le sue tecniche*, Carocci, Roma.
- SZONDI P., BOLLACK J. (a cura di), 1972, *Celan- Studien*, Suhrkamp, Francoforte sul Meno.
- TELLINI G., 2010, *Metodi e protagonisti della critica letteraria. Con antologia di testi e prove di lettura*, Le Monnier, Firenze.
- TERRACINI L., 1978, "Sulla didattica della letteratura", in PIRODDA G. (a cura di), *L'insegnamento della letteratura. Scrittori di didattica per la scuola d'oggi*, Paravia, Torino.
- TRIOLO R., 2004, "Dal libro al film, dal DVD alla classe. La letteratura al cinema", in BALBONI P.E. (a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Utet, Torino.
- VANOYE F., 1998, *La Sceneggiatura. Forme, dispositivi e modelli*, Lindau, Torino.
- VOGEL C., 2001, "Internetliteratur: (k)eine Revolution?", in HESS-LÜTTICH E. W.B. (a cura di), *Autoren, Automaten, Audiovisionen*, Westdeutscher Verlag, Wiesbaden.

SITOGRAFIA

BEGOTTI P., CAON F. (a cura di), 2004, "Didattica della letteratura, del cinema, della musica d'autore e dell'arte".

http://venus.unive.it/itals/master_formatori/files/moduloARTELETTICINEMUSICA.doc (ultimo accesso il 28.01.2016).

BIBBY S., MCLLROY T., 2013, "Literature in language teaching: What, why and how", in «*The Language Teacher – JALT SIG Special Issue*», n. settembre/ottobre. http://www.jalt-publications.org/files/pdf-article/37.5tlt_art06.pdf (ultimo accesso il 01.04.2016).

BOTTINO O., 1999, "Literature and language teaching", in *Actas do 4º Encontro Nacional do Ensino das Línguas Vivas no Ensino Superior em Portugal*. Porto, Universidade do Porto. Faculdade de Letras, Instituto de Estudos Franceses. <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6082.pdf> (ultimo accesso il 12.05.2016).

BROOKS P., 1987, "The idea of a Psychoanalytic literary criticism", in «*Critical Enquiry*», vol. 13, n. 2. https://www.jstor.org/stable/1343497?seq=1#page_scan_tab_contents (ultimo accesso il 25.05.2016).

CAON F., 2013, "Dall'analisi testuale alla competenza comunicativa nella fruizione di testi letterari", in «*EL.LE – Educazione linguistica Language - Education*», n. 2.

CAPANO PERRONE L., 2012, "Insegnare la letteratura", in: «*BAIG - Bollettino dell'Associazione Italiana di Germanistica*», n. 5. http://www.associazioneitalianagermanistica.it/rivista_aig/baig5/%281%29%20perrone%20capano%205-8.pdf (ultimo accesso il 13.01.2016).

COLOMBO A., CORRADINI S., 1996, "La letteratura per unità didattiche". <http://www.adrianoacolombo.it/edulet/edulet06.pdf> (ultimo accesso il 8.05.2016).

COSTA A., 2007, "Letteratura e cinema – Enciclopedia Italiana – VII Appendice". http://www.treccani.it/enciclopedia/letteratura-e-cinema_res-4f2d2bf1-

9bc1-11e2-9d1b-00271042e8d9_%28Enciclopedia-Italiana%29/ (ultimo accesso il 25.02.2016).

DAVOLI P., 2012, "Didattica 2.0: metodologie e tecnologie Web 2.0". <http://www.giordanicaserta.it/pattoscuola/Web%202.0%20e%20Didattica%202.0.pdf> (ultimo accesso il 25.01.2016).

FLEMING M., 2010, "The aims of language teaching and learning". https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/Fleming-Aims_EN.pdf (ultimo accesso il 25.03.2016).

GEISZ M., 2000, "Stationenlernen/Lernzirkel". <http://www.globlern21.onlinehome.de/Stationenlernen.htm> (ultimo accesso il 3.02.2016).

GIUNTA C., 2016, "Come insegnare letteratura a scuola?", in «*Internazionale online*», marzo 2016. <http://www.internazionale.it/opinione/claudio-giunta/2016/03/13/scuola-letteratura> (ultimo accesso il 2.05.2016).

GIUSTI S., 2011, "Insegnare con la letteratura". http://corsi.unica.it/pas/files/2014/03/Giusti_CongressoADI-SD_2011-Copia.pdf (ultimo accesso il 12.02.2016).

GUGLIELMI G., 2000, "Crisi della critica, crisi della letteratura" in «*Bollettino '900*», n. 1-2. <http://www.boll900.it/numeri/2000-ii/guglielmi.html> (ultimo accesso il 22.05.2016).

HWANG D., EMBI M.A., 2007, "Approaches employed by secondary school teachers to teaching the literature component in English", in «*Jurnal Pendidik dan Pendidikan*», n. 22. [http://web.usm.my/education/publication/jpp%20aminukm%20art%201%20\(1-23\).pdf](http://web.usm.my/education/publication/jpp%20aminukm%20art%201%20(1-23).pdf) (ultimo accesso il 26.03.2016).

KALINOVSKAYA H.A, IVASHCHENKO H.V., 2007, "Aims and principles of foreign language teaching". http://www.rusnauka.com/10_ENXXIV_2007/Philologia/21702.doc.htm (ultimo accesso il 02.03.2015).

KUHL M., 2007, "Literaturkritik", in «*Fachjournalist*», n. 2. http://www.fachjournalist.de/PDF-Dateien/2012/05/FJ_2_2007-Literaturkritik.pdf (ultimo accesso il 10.05.2016).

LALA L., 2011, "Tipi di testo", Enciclopedia online Treccani. [http://www.treccani.it/enciclopedia/tipi-di-testo_\(Enciclopedia_dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/tipi-di-testo_(Enciclopedia_dell'Italiano)/) (ultimo accesso il 29.04.2016).

LONGO G., 2007, "Teaching Literature: how? Towards new paradigms in the didactics of literature". http://www.universitas.com.pl/media/File/Fragmenty/TOWARDS/mart_2-4.pdf (ultimo accesso il 22.04.2016).

LUPERINI R., 2007, "Insegnare la letteratura oggi", in «*Allegoria*» n. 58. <http://www.allegoriaonline.it/PDF/178.pdf> (ultimo accesso il 25.04.2016).

MAGNANI M., 2009, "Il testo letterario e l'insegnamento delle lingue straniere", in «*Studi di Glottodidattica*», n. 1. <http://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/view/185/56> (ultimo accesso il 5.05.2016).

MARIANI F., "Analisi testuale", in «*Insegnare*». <http://www.funzioniobiettivo.it/glossadid/analisi testo.htm> (ultimo accesso il 16.05.2016).

MUZZIOLI F. (a cura di), 2010, "Comparare la critica". http://www.lettere.uniroma1.it/sites/default/files/523/Comparare%20la%20critica_2.pdf (ultimo accesso il 15.05.2016).

O'SULLIVAN E., RÖSLER D., 2002, "Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht", in «*Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*», n. 27. <https://www.goethe.de/mmo/priv/175991-STANDARD.pdf> (ultimo accesso il 12.03.2016).

PASOLINI P.P., 1965, "La sceneggiatura come 'struttura che vuol essere altra struttura'". http://www.uniurb.it/lingue/matdid/martelli/201112/Laboratorio_testi/Pa_sulla_sceneggiatura.pdf (ultimo accesso il 2.03.2016).

PASSERI A., 2012 "Cinema e letteratura: convergenza divergenza e interferenza. Lo schema narrativo canonico della trasposizione" http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/13481/CC-130_art_179.pdf?sequence=1 (ultimo accesso il 16.04.2016).

PAUTASSO S., PAUTASSO G.A., 2000 “Universo del corpo – Letteratura” in Enciclopedia Treccani online.

[http://www.treccani.it/enciclopedia/letteratura_\(Universo-del-Corpo\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/letteratura_(Universo-del-Corpo)/) (ultimo accesso il 16.04.2016).

PELLINI P., 2014, “Critica tematica e tematologia: paradossi e aporie”, in «*Allegoria*», n. 58. <http://www.allegoriaonline.it/PDF/185.pdf> (ultimo accesso il 20.05.2016).

PIEPER I., 2006, “The teaching of literature”.

https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Pieper_EN.doc (ultimo accesso il 12.03.2016).

POKRIVČÁK A., 2013, “Comparatism and the crisis of literary studies”, in «*World Literature Studies*», n. 2. http://www.wls.sav.sk/wp-content/uploads/WLS_2_13/WLS2_2013_Pokriv%C4%8D%C3%A1k.pdf (ultimo accesso il 12.03.2016).

POLIDORO P., 2015, “Il metodo strutturalista”.

http://www.pieropolidoro.it/semiotica2015/dispensa_strutturalismo.pdf (ultimo accesso il 12.03.2016).

REICH K. (a cura di), 2008, “Methodenpool-Stationenlernen” <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/stationenlernen.pdf> (ultimo accesso il 12.03.2016).

RIGO R., 2011, “Percorsi di educazione letteraria”.

<http://cird.unive.it/dspace/bitstream/123456789/909/1/Percorsi%20di%20educazione%20letteraria.pdf> (ultimo accesso il 12.03.2016).

ROSSI F., 2003, “Cinema e letteratura: due sistemi di comunicazione a confronto con qualche esempio di trasposizione testuale”, in: *chaoskosmos.it*, n. 02. <http://www.chaoskosmos.it/pdf/2003.02.pdf> (ultimo accesso il 15.03.2016).

SALZGEBER D., 2011 “Lernen an Stationen”. <http://de.johannes-kapp.de/wp-content/uploads/2011/12/LernenanStationen.pdf> (ultimo accesso il 5.02.2016).

SANTOLI V., CORSO R., 1933, “Letteratura” in Enciclopedia Treccani online. [http://www.treccani.it/enciclopedia/letteratura_res-cf6526f9-8bb0-11dc-8e9d-0016357eee51_\(Enciclopedia-Italiana\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/letteratura_res-cf6526f9-8bb0-11dc-8e9d-0016357eee51_(Enciclopedia-Italiana)/) (ultimo accesso il 20.04.2016).

- SANTUCCI U., 2011, "PDCA, Plan Do Check Act".
<http://www.umbertosantucci.it/pdca-plan-do-check-act/> (ultimo accesso il 14.03.2016).
- SCALAMANDRE' I., "Che cos'è un testo".
http://www.margheritadisavoia.na.it/public/files/pagina_serale/Cosa_%C3%A8__un_testo.pdf (ultimo accesso il 29.04.2016).
- SCLARANDIS C., SPINGOLA C., 2013, "La ricerca di un nuovo paradigma: l'insegnamento della letteratura nella scuola delle competenze", in Tonelli N. (a cura di) «*Per una letteratura delle competenze*», I Quaderni della ricerca n. 6, Loescher, Torino.
http://www.laricerca.loescher.it/quaderno_06/sorgenti/assets/common/downloads/publication.pdf (ultimo accesso il 13.03.2015).
- SENNI P., 2003, "La filosofia di Deming e il ciclo PDCA".
http://www.aicqer.it/download/11_La%20filosofia%20di%20Deming%20e%20il%20ciclo%20PDCA.pdf (ultimo accesso il 04.04.2016).
- SERRAGIOTTO G., 2012, "Lingua e contenuti disciplinari e/o trasversali attraverso il cinema", in «*EL.LE – Educazione linguistica Language Education*», n. 1.
- SOLIMA L., 2011, "Social Networks: verso un nuovo paradigma per la valorizzazione della domanda culturale", in «*Sinergie. Rivista di studi e ricerche*», n. 82.
<http://www.sinergiejournal.it/rivista/index.php/sinergie/article/view/448/341> (ultimo accesso il 25.03.2016).
- SPALIVIERO C., 2015, "L'educazione letteraria. Crisi e possibili vie d'uscita" in «*EL.LE – Educazione linguistica Language Education*», n. 2.
- TURKOWSKA E., 2012, "Literarische Bildung in der Krise", in «*Convivium. Germanistischer Jahrbuch Polen*», n. 12.
http://www.staff.amu.edu.pl/~macbor/convivium/archiv/2012/2012_pdf/12-2012-Turkowska.pdf (ultimo accesso il 12.05.2016).
- ZÜRCHER R., "Stationenlernen/Lernzirkel".
<http://www.2bw.at/toolbox/stationenlern.pdf> (ultimo accesso il 14.02.2016).