

La letteratura nella classe di lingua: una sfida per gli studenti del nuovo millennio

“Dai lettori m’aspetto che leggano nei miei libri qualcosa che io non sapevo, ma posso aspettarmelo solo da quelli che s’aspettano di leggere qualcosa che non sapevano loro.” (Calvino 185)

1. Introduzione

Sembra che in questi ultimi anni l’università abbia dato largo spazio a quelle discipline del sapere più ricercate sul mercato del lavoro, allontanandosi dalle sue radici storiche e lanciando un messaggio che ne ha alterato la sua funzione formativa. Così molti studenti si sono sentiti autorizzati ad intraprendere il percorso *undergraduate* come fosse una strada professionalizzante, concentrandosi quasi esclusivamente sulla propria carriera futura e orientandosi su corsi “utili”, capaci cioè di formare specifiche figure professionali. Tale visione ha penalizzato il sapere umanistico e tra le discipline trascurate sono finite anche le lingue straniere. Nel periodo che va dal 2009 al 2016, nelle università americane le lingue straniere hanno conosciuto un decremento medio del 15,3%. Nello stesso periodo, l’italiano ha perso quasi il 30% degli iscritti.¹

Il problema del lavoro dopo la laurea è una questione centrale ma, non potendo prevedere quali competenze saranno necessarie nel futuro, è indispensabile un’apertura anche a quelle discipline oggi ritenute poco utili. Gli anni dell’università dovrebbero essere sfruttati per acquisire competenze trasversali, capaci di formare persone e di conseguenza lavoratori flessibili e creativi, in grado, all’occorrenza, di reinventarsi in un contesto lavorativo diverso.

In questa prospettiva di più ampi orizzonti, volta a promuovere flessibilità e creatività, la letteratura assume un ruolo centrale. Nel contesto dei corsi di lingua, bisogna però considerare: 1) come il testo letterario possa diventare strumento di attrazione e motivazione per studenti orientati a studiare materie più “convenienti” dal punto di vista economico e remunerativo e 2) come la letteratura possa coltivare l’immaginazione e il senso del possibile anche a livelli meno avanzati.

Questo saggio non si propone di rispondere in modo assoluto ed esaustivo a queste domande e tanto meno di fornire una linea

pedagogica valida per tutti. Tuttavia, con la consapevolezza delle differenze che esistono tra i diversi programmi e le diverse istituzioni, si vogliono qui condividere alcune riflessioni maturate sul campo, frutto di un progetto didattico attuato nella primavera del 2018 durante il terzo trimestre di un corso di italiano di livello intermedio.

2. Rassegna della letteratura accademica sull'argomento

2.1. *Il ruolo della letteratura nei diversi metodi e approcci di insegnamento delle lingue straniere*

I metodi e gli approcci per l'insegnamento delle lingue straniere che si sono susseguiti nel tempo hanno attribuito funzione e peso diverso all'utilizzo didattico della letteratura. Nel XVIII secolo, quando le lingue moderne entrano a far parte dei programmi delle scuole europee, il metodo che si segue per insegnarle è lo stesso di quello adottato per il latino.² Di conseguenza, l'obiettivo per cui si studia una lingua straniera non è quello di imparare a parlarla bensì di "leggerne la letteratura o beneficiare della disciplina mentale o dello sviluppo intellettuale" che ne derivano (trad. mia; Richards and Rodgers 5)³. Con il tempo, però, gli obiettivi dell'apprendimento linguistico si fanno sempre più "pratici" e professionali, per cui si assiste gradualmente ad uno slittamento verso la comunicazione linguistica orale e il testo letterario viene abbandonato in quanto modello di lingua distante dall'uso pratico. A partire dagli anni '70, con l'esplosione del metodo comunicativo, grande importanza viene data all'impiego di materiali autentici. Tuttavia, i testi scritti usati in classe sono soprattutto articoli di giornale, pieghevoli, pubblicità e ricette sicché la competenza linguistica adempie solo alla funzione referenziale della lingua, con scambi e messaggi che rimangono limitati all'ambito della vita quotidiana (McRae 6).

Anche oggi, per molti lo studio di una lingua straniera è finalizzato al saperla parlare. Tuttavia, poiché lingua e cultura sono unanimemente ritenute parti indivisibili di un'unica realtà, e quindi imprescindibili l'una dall'altra, la lingua acquista significato vero solo se inserita nel suo contesto sociale e culturale.

In questa prospettiva, la letteratura, in quanto espressione di un popolo e di una civiltà, può tornare ad essere oggetto di potenziale

interesse, può cioè entrare a far parte di quel “contenuto” selezionato per aiutare l’apprendente non solo a capire la cultura del paese e del popolo di cui sta studiando la lingua, ma a imparare la lingua stessa. Tuttavia, come giustamente fa notare Gillian Lazar, non bisogna “cadere nell’errore e assumere che un romanzo, per esempio, rappresenti la totalità di una società” (trad. mia; 16) ma, consapevoli che ne fornisca solo una visione parziale, la letteratura aiuta gli studenti a farsi un’idea del contesto socio-culturale entro cui agiscono i personaggi (17).

2.2. La letteratura come risorsa nei corsi di lingua: pro e contro

La letteratura nella sua varietà consente agli studenti di lavorare con testi autentici che rispecchiano diversità di genere, registro, tipologia di discorso, stile e linguaggio. Gli studenti che fin dall’inizio entrano in contatto con la letteratura hanno quindi la possibilità di avvicinarsi ad una gamma di materiali che meglio riflette nella sua completezza e complessità la realtà in cui la lingua si trova ad operare. Il testo letterario può essere sfruttato gradualmente per attività linguistico-comunicative, per acquisire ed ampliare il vocabolario, per migliorare l’abilità scritta e orale e (a livello più avanzato) per sviluppare una vera e propria “consapevolezza linguistica” (trad. mia; Lazar 18). Ribadendo indirettamente la posizione di John McRae (6), Mariella Stagi Scarpa afferma che i testi letterari mettono l’apprendente in contatto con una lingua ricca e molto più ampia rispetto a quella offerta dalla comunicazione di tutti i giorni. Per di più, aprendo orizzonti su mondi diversi, essi veicolano contenuti più stimolanti rispetto “al repertorio di informazioni tra turistico e banalizzante fornito da molti corsi di lingua” (13). Maria Vittoria Calvi aggiunge poi che il testo letterario risulta meno effimero rispetto ai documenti di attualità che invecchiano più precocemente (110-11). Per tutti questi motivi, dunque, il testo letterario può costituire il punto di partenza ideale per identificare, presentare, approfondire e discutere contenuti culturali e interculturali (Di Martino and Di Sabato 9-10). Lo studente-lettore che interagisce con il testo riflette su se stesso e sulla propria cultura attraverso la lente della cultura della lingua di riferimento. Fa paragoni e confronti ma può anche andare oltre e riuscire a creare una zona di contatto tra le due culture, quella che Claire Kramsch definisce *third place*, dove i conflitti derivanti da

LA LETTERATURA NELLA CLASSE DI LINGUA

valori, tradizioni, pratiche e comportamenti diversi trovano un equilibrio nel segno della mediazione e del rispetto (*Context and Culture in Language Teaching* 236).

Siccome però la letteratura offre uno spaccato “culturale” parziale, lo studente deve porsi in maniera critica di fronte al testo e metterne in discussione i presupposti, le ipotesi e le tesi in modo da “valutarle e, se necessario, confutarle” (trad. mia; Lazar 17). Inoltre, poiché il testo letterario è formato da molteplici strati, è importante che l'apprendente impari a confrontarsi con le sue ambiguità desumendone il significato e sviluppando la capacità di inferire, utile anche nella vita reale quando lo studente dovesse trovarsi nella situazione di risolvere un problema sulla base di indizi espliciti ed impliciti (Lazar 19).

Oltre a sviluppare il pensiero critico, la letteratura può avere la funzione più ampia di stimolare l'immaginazione e accrescere la consapevolezza emotiva. Inoltre, essendo anche veicolo di idee e di valori civili ed etici, essa contribuisce allo sviluppo dell'intera persona (Lazar 19).

Chi invece è contro l'impiego della letteratura nei corsi di lingua, spesso lo è per ragioni uguali e contrarie a quelle di chi ne è a favore. Alcuni continuano a considerare i testi letterari difficili, altri scarsamente motivanti. Anche le linee guida ACTFL⁴, che associano a ciascun livello di competenza linguistica precise tipologie di testo, sembrano propense a incorporare la letteratura solo a livelli più avanzati e ad escluderla ai livelli elementare e intermedio. Ci sono poi studiosi ed insegnanti che, pur non essendo contrari all'impiego della letteratura nei corsi di lingua, ne soppesano i possibili svantaggi. Piera Carroli, analizzando la percezione che gli studenti di italiano LS hanno del ruolo della letteratura come componente culturale, menziona la potenziale difficoltà dovuta alla distanza esistente tra i riferimenti culturali dell'apprendente e quelli proposti dal testo (122). Nell'elenco dei possibili svantaggi dell'uso della letteratura nei corsi di inglese come seconda lingua, Sandra McKay annovera il fatto che essa non aiuta gli studenti a raggiungere gli obiettivi accademici ed occupazionali (529). Infine, secondo Jonathan Sell, una delle possibili obiezioni all'uso della letteratura nelle classi di lingua è che, finalizzando l'insegnamento delle lingue straniere alla vita e a situazioni reali, la letteratura in quanto artefatto non solo non reale ma persino non realistico non può trovarvi posto (86).

3. Metodologia

Prima di cominciare un discorso sul metodo o sui metodi adottati per l'utilizzo della letteratura, si rende necessaria una premessa: l'impiego della letteratura nei miei corsi di lingua non è finalizzato allo sviluppo di competenze letterarie bensì allo sviluppo di competenze linguistiche e, soprattutto, socio-culturali. Pertanto, parlare di letteratura entro questa cornice significa riferirsi al suo uso e non al suo studio. Secondo la categorizzazione e definizione che Lazar dà di tre possibili approcci (*language-based approach; literature as content; literature for personal enrichment*) (23), la proposta di letteratura nella classe di lingua qui presentata tende in prima istanza all'obiettivo dell'arricchimento personale (*literature for personal enrichment*), che mira a coinvolgere l'apprendente in quanto persona con un bagaglio di esperienze, sentimenti e opinioni da cui attingere (24). Questo approccio si inserisce naturalmente nel contesto delle classi in cui lo studente, al centro del processo di insegnamento-apprendimento, viene prima come individuo con un passato e una storia personali che come apprendente.

3.1. La scelta del testo

In tale prospettiva, la scelta dei testi, oltre a rispondere agli interessi degli studenti, non può prescindere dal loro livello di competenza linguistica e culturale, pena la noia derivante dalla difficoltà di cercare troppe parole sul dizionario e la perdita di interesse e motivazione per leggere cose che non si capiscono. Pertanto, la scelta del testo letterario dovrebbe seguire la teoria di Stephen Krashen⁵ sia per quanto riguarda il contenuto linguistico, sia per quanto riguarda il contenuto culturale.

Nel caso specifico del corso in esame (il terzo trimestre del livello intermedio di italiano, con un programma del corso organizzato per unità tematiche⁶ sulla base di un manuale adottato a partire dal primo trimestre), il testo letterario non poteva costituirne o sostituirne l'intero contenuto culturale e ridisegnarne il percorso morfo-sintattico. Da un lato poteva tuttavia configurarsi come espansione ed approfondimento, dall'altro come sintesi di alcuni temi toccati dal programma. La scelta di svariati testi letterari brevi (come racconti, pagine di romanzi e poesie) sarebbe stata forse "più complementare" con il manuale in uso ma avrebbe corroborato un tipo di lettura esplorativa e selettiva (*skim and scan*) già in atto nella

pratica ordinaria della comprensione scritta. Un unico testo più lungo, invece, era lo strumento adatto per promuovere una lettura intensiva, più impegnativa in termini di tempo e concentrazione, ma più proficua ai fini di una riflessione personale. La scelta del testo “lungo” si proponeva come contropartita alla velocità (qualche volta superficialità), richiedendo allo studente-lettore di fermarsi e soffermarsi per capire sì la lingua, ma soprattutto per scoprire lati di se stesso che senza il libro, probabilmente, non sarebbero emersi (per lo meno nelle circostanze di questo corso). Infatti lo scrittore, che con le parole costruisce mondi nuovi entro cui racconta “le sue storie come fossero le storie di altre persone” e “le storie di altre persone come fossero le sue,” fa scoprire al lettore cose che già conosce, ma che non sa di conoscere (trad. mia; Pamuk 88).

Questo era l’obiettivo ultimo della proposta di leggere un testo più lungo: spezzare il ritmo incalzante imposto da scelte di studio utilitaristiche per offrire agli studenti la possibilità di scoperte inattese, l’esperienza della serendipità. Il problema era però trovare un testo adatto, cioè un testo linguisticamente appropriato (la cui lingua fosse vicina alla lingua d’uso) e capace di rispondere alle esigenze (affatto trascurabili) di tempo, ma soprattutto in grado di coinvolgere gli studenti incontrandone i gusti. Con queste premesse il testo non poteva essere scelto esclusivamente in base alle sue qualità estetiche bensì doveva, per così dire, legittimare il gusto dei giovani guardando oltre il canone della tradizione letteraria. Bisognava quindi allargare la ricerca a quella produzione che, come sostengono Emilia Di Martino e Bruna Di Sabato, “generalmente viene etichettata ‘cattiva letteratura’, ‘letteratura popolare’, ‘letteratura giovanile’” (16) a patto che il testo fosse in grado di offrire un contesto valido per una riflessione linguistica e culturale.

Dopo innumerevoli valutazioni, la scelta è ricaduta su *Io e te* di Niccolò Ammaniti. Gli studenti hanno avuto a disposizione il testo pubblicato da Einaudi nel 2010, arricchito da annotazioni⁷ per facilitarne la comprensione.

3.2. *L’organizzazione della lettura e la discussione in classe*

Gli studenti del corso di italiano intermedio⁸ avevano lezione quattro volte alla settimana per cinquanta minuti. Il venerdì è stata la giornata prescelta da dedicare al libro e il romanzo è stato suddiviso in maniera tale da poter essere interamente letto e discusso nel corso del trimestre. Al fine di contestualizzare meglio le vicende narrate,

le attività sono iniziate in classe con una breve introduzione sull'autore e sul romanzo. Poi è cominciata la lettura che è sempre stata fatta a casa (uno o due capitoli a settimana, a seconda della lunghezza), eccetto durante la prima settimana in cui, a scopo orientativo, le prime pagine del romanzo sono state lette in classe. In quell'occasione è stato ricordato agli studenti che non dovevano capire ogni singola parola, bensì aiutarsi con il contesto per identificare parole chiave importanti per capire il senso della storia. Quindi, a differenza di quanto accade di solito quando si legge qualcosa, anziché sottolineare le parole che non conoscevano, gli studenti sono stati invitati a sottolineare quelle che conoscevano e potevano servire ai fini della comprensione delle vicende narrate.

Insieme al libro gli studenti hanno ricevuto una scheda strutturata come un percorso, per aiutarli a destreggiarsi fra le diverse scene e situazioni proposte dal testo e a concentrarsi di volta in volta su ambiente, fatti, personaggi e tematiche di ciascun capitolo, guardando ad elementi di novità e continuità con quanto accaduto in precedenza e riflettendo sugli aspetti linguistici nuovi e/o problematici più evidenti. Questa schematizzazione è servita come struttura di riferimento per la discussione in classe, sulla quale innestare di volta in volta domande aperte o chiuse che potessero avvicinarli al testo.

Partendo dai punti evidenziati dalla scheda e aggiungendo alcune domande pertinenti al capitolo in questione, ogni venerdì la discussione si è svolta dapprima in piccoli gruppi e poi collettivamente. Questo doppio passaggio ha avuto per gli studenti la triplice funzione di 1) creare un ambiente più protetto in cui generare e scambiarsi delle idee; 2) "provare la lingua", cioè provare ad esprimere il proprio pensiero in maniera comprensibile, trovando insieme le parole più adatte; 3) negoziare e collaborare per costruire un'interpretazione da presentare alla classe.

In questa cornice il ruolo dell'insegnante è stato quello di facilitare lo scambio e la conversazione, stratificando l'informazione per riaffermare da un lato la centralità dell'apprendente-persona, dall'altro quella del testo e poi metterli in relazione. In altre parole, quando gli studenti lavoravano in piccoli gruppi, si incoraggiava il *brainstorming*; in seguito, mentre ciascuno di questi gruppi esponeva di fronte all'intera classe le proprie idee, l'insegnante riprendeva le parole chiave ed i concetti e li trascriveva sulla lavagna per verificarli successivamente con e sul testo in modo che venissero fuori eventuali inesattezze fattuali o si scoprissero nuovi

indizi. Sul piano linguistico l'insegnante si limitava, quando necessario, a riformulare alcune risposte per fornire le espressioni più consone al contesto. In questo modo la conversazione, dispiegandosi gradatamente sia sul piano linguistico sia sul piano concettuale, muoveva naturalmente sempre più in direzione del testo e gli studenti si sentivano via via più sicuri nel fare quelli che Kramsch chiama *educated guesses* ("Literary Texts in the Classroom" 359), cioè ipotesi che trovano via via riscontro e vengono progressivamente convalidate dal e nel testo stesso.

4. Altre attività con, sul e intorno al testo

4.1. Il diario

La scrittura di un diario, da consegnare il venerdì, ha costituito un'attività propedeutica alla discussione in classe. La pagina scritta settimanalmente come risposta-reazione al capitolo letto, oltre a concedere ulteriore spazio alla riflessione e ad essere preparatoria dell'attività orale, è stata anche uno strumento efficace per consentire agli studenti più timidi e/o più restii a parlare in pubblico di partecipare indirettamente alla discussione.

4.2. L'audio-libro

La creazione, man mano che si procedeva nella lettura, di un audio-libro, per il quale ogni studente doveva leggere ad alta voce alcune pagine, registrarle su Canvas, ricevere feedback su intonazione, pronuncia, ritmo e registrarle una seconda volta tenendo conto dei suggerimenti dell'insegnante, è stata un valido strumento per apprezzare l'aspetto fonologico della lingua ed entrare nel testo attraverso la voce dei suoi protagonisti.

4.3. La mini-rassegna cinematografica

A lettura ultimata del romanzo ha avuto luogo la proiezione del film omonimo di Bernardo Bertolucci (2012). In precedenza era stato proiettato il film *Io non ho paura*, diretto da Gabriele Salvatores nel 2003 e tratto dal romanzo omonimo di Ammaniti del 2001.

La proiezione del film *Io e te* voleva evidenziare come il regista avesse reso la fisicità e il temperamento di Lorenzo e Olivia attraverso scelte visive che avrebbero potuto fornire ulteriori

suggerzioni all'idea che gli studenti si erano fatti dei due personaggi principali. Del film è stata molto apprezzata la colonna sonora, in particolare la canzone *Ragazzo solo, ragazza sola*, cantata in italiano da David Bowie sulla melodia di *Space Oddity*.

La proiezione di *Io non ho paura* si proponeva, invece, un confronto tra gli adolescenti delle due storie, Michele e Filippo da un lato, e Lorenzo dall'altro, il loro ambiente socio-familiare e i rispettivi rapporti con i genitori.

4.4. La presentazione finale di gruppo

L'ultima settimana del trimestre, a conclusione del progetto di lettura, gli studenti, a gruppi di tre o quattro, hanno fatto una presentazione orale. Qualcuno ha scelto di parlare del rapporto tra Lorenzo e la sorella Olivia e della sua evoluzione; qualcuno ha parlato più in generale dei rapporti familiari, soffermandosi sul rapporto di Lorenzo e i genitori e la figura della nonna; qualcuno più avventuroso ha scelto di riflettere sul ruolo degli animali presenti nel romanzo; altri hanno scelto il tema dell'amicizia; gli studenti specializzandi in Radio, TV, Film hanno fatto il confronto tra il libro e il film.

5. Discussione e implicazioni pedagogiche

Leggere per intero un romanzo, seppur breve, con una classe di studenti dell'ultimo trimestre del livello intermedio di italiano non è un'impresa semplice. All'inizio bisogna vincere la riluttanza di chi è preoccupato dal fatto che la lettura richiede tempo, poi ci si deve confrontare con le competenze linguistiche e culturali della classe che non sono mai omogenee (e questo vale anche per i bisogni e gli interessi di ciascuno). L'insegnante, come un equilibrista, deve riuscire a muoversi su questo terreno accidentato senza cedimenti. Ciò non significa che non siano consentite correzioni in corso d'opera, ma sicuramente non ci devono essere né esitazioni, né perplessità sulla bontà del progetto. Infatti, la lettura del romanzo deve essere inquadrata come un vero e proprio progetto e la sfida è quella di portarlo a termine.

La classe a cui è stata proposta la lettura di *Io e te* era costituita da un gruppo di studenti rimasto pressoché invariato per tre trimestri e che per tre trimestri si era incontrato quattro volte alla settimana sempre nella stessa aula. Il fatto che gli studenti si conoscessero

LA LETTERATURA NELLA CLASSE DI LINGUA

abbastanza bene ha contribuito a creare una vera e propria squadra all'insegna della collaborazione e del sostegno reciproco ed ha abbattuto le barriere inibitorie di chi teme di far brutta figura di fronte ai compagni. L'aula, poi, sempre la stessa per un anno intero, ha giocato un ruolo inaspettatamente positivo. È diventata il laboratorio delle idee, o, come la classe preferiva chiamarla prendendo a prestito il rifugio del protagonista di *Io e te*, "la cantina".

Si sa che la bellezza di un libro o di un racconto risiede nel come la storia è raccontata: sono i nessi, i rimandi, le concatenazioni che danno luce alla storia. È il montaggio che conta (Beccaria 51-52). Lo studente d'italiano di livello (elementare ed) intermedio non riesce ad addentrarsi profondamente nella struttura della storia perché ha difficoltà a capire quali sono le intenzioni e le credenze che ne costituiscono il tessuto. L'insegnante può guidarlo verso il testo ma deve anche lasciarlo libero, libero di trascurare (almeno inizialmente e temporaneamente) le intenzioni dell'autore e di ricavare dal testo i propri significati dando spazio a se stesso, alla propria immaginazione, alle proprie emozioni. Di conseguenza, per far sì che gli studenti si appropriassero gradualmente del testo si è permesso che all'inizio instaurassero con esso un rapporto sbilanciato a favore di se stessi, facendo in modo che il testo parlasse loro, che vi ritrovassero quello che avevano in testa (Kramsch, "Literary Texts in the Classroom" 360). D'altro canto, come sostenuto fin dall'inizio, l'obiettivo non era studiare la letteratura bensì usare la letteratura per espandere la competenza linguistica e soprattutto per accrescere la competenza socio-culturale. Quindi era importante suscitare un "inter-esse" nei confronti del testo, che, come fa notare Mario Barenghi riferendosi all'origine etimologica del termine, doveva proprio significare uno "starci in mezzo" (n.p.).

Da questa posizione gli studenti si sono in qualche modo immedesimati con il protagonista, hanno ripensato alla loro infanzia e alla loro adolescenza, ai tempi del liceo, ai rapporti con gli amici. Grazie al distacco prodotto dagli anni intercorsi e dalla finzione, gli studenti hanno recuperato tratti del loro carattere o della loro esperienza scolastica ed extrascolastica di adolescenti. Perciò, confrontandosi con se stessi e con il testo, hanno dato vita a una serie di negoziazioni interne frutto di una combinazione di fattori affettivi, bisogni, motivazioni e stili di apprendimento. Successivamente, confrontandosi con i compagni, hanno dato vita a

una serie di negoziazioni sociali in cui hanno condiviso collettivamente ciò che era stato elaborato individualmente. Tali negoziazioni hanno consentito non solo di ricostruire la propria identità personale evitando di parlare esplicitamente di se stessi ma anche di entrare a poco a poco nel mondo multiforme del romanzo e coglierne le diversità di valori (Kramsch, “Literary Texts in the Classroom” 361).

La scrittura del diario e la lettura “ad alta voce” sono state sicuramente benefiche. La prima ha favorito la riflessione, mentre la seconda ha contribuito al processo di immedesimazione. Gli studenti hanno lavorato non solo sulla pronuncia ma anche sull’intonazione, e molti addirittura si sono avventurati nell’attribuire voci diverse ai diversi personaggi. Inoltre, alla fine del trimestre si sono ritrovati con un audio-libro prodotto da tutti loro che, oltre ad essere un risultato tangibile del loro lavoro, è diventato un’ulteriore prova del valore e dell’importanza della collaborazione nel conseguimento di un risultato. Alla fine, la sfida della lettura integrale del romanzo, seppur impegnativa, era stata vinta ed il progetto si era concluso con successo.

Stando alle valutazioni espresse a fine corso, per i più il risultato è stato altamente gratificante e tutti si sono sentiti più pronti ad intraprendere esperienze simili anche in autonomia. Dai commenti è emersa soprattutto la soddisfazione per essere “entrati in contatto con l’italiano vero”. Quando è stato chiesto agli studenti di spiegare che cosa intendessero esattamente, hanno risposto di essere finalmente riusciti a vedere e a capire come parlano e vivono gli italiani. Per un insegnante che nei suoi corsi di lingua parla in italiano fin dalle prime lezioni e usa sempre materiali autentici sia per gli ascolti sia per le letture, tale risposta è stata alquanto sorprendente. Qual era stata la differenza? Il fatto di leggere un romanzo per un intero trimestre aveva attivato una forma di partecipazione diversa. Per la prima volta si era dedicato molto tempo ad un unico input che (per la sua natura intrinseca e il suo protrarsi nel tempo) aveva assunto le caratteristiche di un progetto individuale e, insieme, corale. Gli studenti erano riusciti a coinvolgersi ed immedesimarsi, ad instaurare un rapporto dialogico con il testo e a vivere un’esperienza immersiva. Era stata un’impresa che aveva richiesto pazienza ed attenzione ma che gli aveva consentito di uscire dai loro ritmi e dalla loro realtà per sperimentare qualcosa di diverso. Qualcosa che non li aveva lasciati indifferenti. Se non in tutti, certamente nei più, il romanzo di

Ammaniti aveva suscitato l'“inter-esse” e dall'interesse erano derivati il bisogno e il piacere o meglio il piacere di “trovare soddisfazione ai propri bisogni” (Balboni 10).

Alla fine, ben cinque studenti del corso, pur non essendo specializzandi in italiano, hanno deciso di continuare e iscriversi al primo corso del terzo anno. Risultato non disprezzabile e conferma che anche “la letteratura con la l minuscola” può suscitare nell'apprendente di italiano LS un interesse che va oltre il soddisfacimento dei requisiti linguistici richiesti dall'università, incoraggiandolo a leggere in seguito testi anche più impegnativi.

6. Conclusioni

Lo studio dell'italiano nelle università statunitensi continua a perdere iscritti e anche gli studenti che si iscrivono spesso lo fanno per soddisfare il requisito della lingua straniera. Per contrastare questa tendenza, diventa importante promuovere il sapere umanistico (e la letteratura in particolare) come risorsa capace di stimolare l'immaginazione e accrescere la consapevolezza di se stessi.

Pur tenendo conto delle problematiche esposte nel saggio, il testo letterario rimane uno strumento fondamentale nella crescita formativa dell'apprendente e, soprattutto, dell'apprendente-persona. Questo saggio, partendo da una riflessione sull'esperienza e sui risultati derivati dalla lettura del romanzo *Io e te* nell'ultimo trimestre di un corso d'italiano a livello intermedio, sottolinea l'importanza dell'uso della letteratura nei corsi di lingua e ne afferma il valore e l'intrinseca capacità di accendere la motivazione dei discenti e di consentire loro di diventare parte attiva del proprio processo di apprendimento. Il contatto con il testo e l'“inter-esse” che ne scaturisce danno vita a una sorta di riflessione personale e socio-culturale non più promosse dall'esterno (dalla lingua alla cultura) bensì sollecitate dall'interno, cioè dal testo stesso. Da questa prospettiva, da un lato, come sostiene Lazar, sono stimolati immaginazione, senso critico e consapevolezza emotiva (19); dall'altro ne traggono beneficio le abilità relazionali proprie dell'educazione interculturale e dell'educazione *tout court*. In altre parole, il testo letterario diventa strumento culturalmente e civilmente utile, in grado di sviluppare immaginazione e coscienza critica e in ultimo di preparare cittadini consapevoli.

Utilizzare un testo letterario in un corso di lingua resta comunque una sfida, perché è qualcosa che gli studenti non si aspettano e guardano con diffidenza, pensando che non sia utile ai fini di costruire abilità capaci di rispondere a situazioni concrete o di risolvere problemi dell'immediato quotidiano. Tuttavia, se si riesce a superare la resistenza iniziale, dall'incontro con una cultura diversa dalla loro, gli studenti scopriranno qualcosa di se stessi che prima non sapevano o, per lo meno, di cui non erano consapevoli. Questo conferirà loro un senso di appagamento non limitato al fatto di essere stati in grado di leggere un intero romanzo, ma derivante dall'aver acquisito conoscenze destinate a durare nel tempo, in grado di renderli persone creative ed innovative e dunque, come sostiene De Martin, attive e produttive non solo nell'immediato futuro, ma nell'intero arco della vita (126).

Questo è quanto è successo agli studenti (o per lo meno alla maggior parte di loro) del corso di italiano intermedio alla Northwestern University nella primavera del 2018. La loro soddisfazione, alla fine della lettura di *Io e te*, per essere "entrati in contatto con l'italiano vero" era in realtà la soddisfazione di essere entrati in contatto con se stessi, con i propri bisogni e la propria cultura attraverso un processo di negoziazione, che invitandoli ad osservare, ad aprirsi, ad ascoltare, a capire, li aveva aiutati a crescere e a diventare persone a tutto tondo.

Paola Morgavi

NORTHWESTERN UNIVERSITY

NOTE

¹ Informazioni dettagliate sono disponibili nella pubblicazione MLA, preparata da Looney e Lusin, *Enrollment in Languages Other than English in United States institutions of Higher Education*.

² Metodo grammaticale-traduttivo.

³ Le traduzioni in italiano delle citazioni sono opera dell'autrice del saggio.

⁴ Secondo l'American Council on the Teaching of Foreign Languages, il livello di competenza di lettura (principiante, intermedio, avanzato e superiore) è definito in base a una gerarchia di quattro tipologie principali di testo (*orientational; informative; evaluative; projective*) e alle abilità ad esse associate (*skim and scan; decode and classify; infer, guess, hypothesize, interpret; analyze, verify, extend hypothesis*) (ACTFL).

LA LETTERATURA NELLA CLASSE DI LINGUA

⁵ Stephen Krashen nella sua teoria *Second Language Acquisition Theory* sostiene che l'input debba collocarsi linguisticamente al livello immediatamente successivo a quello raggiunto dall'apprendente (i+1) (21).

⁶ I temi proposti nel sillabo riguardavano l'Italia del secondo dopoguerra, la ricostruzione e il miracolo economico; gli anni '70 e i diritti civili; i rapporti stato-chiesa; il ruolo della donna nella famiglia e nella società; emigrazione e immigrazione (Morgavi).

⁷ Le annotazioni (compilate specificatamente per il corso) oltre ad un glossario delle parole meno note, includevano spiegazioni di carattere culturale e davano informazioni su quegli aspetti del testo che a uno studente di livello intermedio sarebbero potuti sfuggire (quali ad esempio tono e metafore).

⁸ Gli iscritti al corso, 23 in totale, erano suddivisi in due classi rispettivamente di 10 e 13 studenti. L'esperienza qui descritta si riferisce specificatamente alla classe di 13 studenti di cui sono stata l'insegnante. Gli studenti di questa classe erano tutti anglofoni ad eccezione di uno studente bilingue, spagnolo e inglese.

OPERE CITATE

ACTFL Proficiency Guidelines 2012. ACTFL, Jan. 2019,
www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012.

Ammaniti, Niccolò. *Io e te*. Einaudi, 2010.

Balboni, Paolo E. *Insegnare la letteratura italiana a stranieri*.
Guerra Edizioni, 2006.

Barengi, Mario. "A cosa serve la letteratura? DOPPIOZERO."
Doppiozero, May 2019,
www.doppiozero.com/materiali/cosa-serve-la-letteratura.

Beccaria, Gian Luigi. *L'italiano che resta. Le parole e le storie*.
Einaudi, 2016.

Calvi, Maria Vittoria. "Dialogo reale e dialogo letterario:
prospettive didattiche." *Lo Spagnolo d'oggi: forme della
comunicazione*, Roma, Mar. 15-16, 1995. Bulzoni, 1996,
pp. 107-17.

Calvino, Italo. *Se una notte d'inverno un viaggiatore*. Einaudi,
1979.

Carroli, Piera. "Perceptions of Literature: A Comparison of
Students' and Educators' Views." *Innovations in Italian
Teaching*, Brisbane, Nov. 17-18, 2000. Griffith University,
2002, pp. 113-28.

De Martin, Juan Carlos. *Università futura. Tra democrazia e bit*.
Codice Edizioni, 2017.

Di Martino, Emilia, and Bruna Di Sabato. *Studying Language
through Literature: An Old Perspective Revisited and
Something More*. Cambridge Scholars Publishing, 2014.

- Kramsch, Claire. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford UP, 1993.
- . "Literary Texts in the Classroom: A Discourse." *The Modern Language Journal*, vol. 69, no. 4, 1985, pp. 356-66.
- Krashen, Stephen. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press, 1982.
- Lazar, Gillian. *Literature and Language Teaching. A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge UP, 1993.
- Looney, Dennis, and Natalia Lusin. "Enrollment in Languages Other than English in United States Institutions of Higher Education. Modern Language Association." *MLA*, June 2019, www.mla.org/content/download/110154/2406932/2016-Enrollments-Final-Report.pdf.
- McKay, Sandra. "Literature in the ESL Classroom." *TESOL Quarterly*, vol. 16, no. 4, 1982, pp. 529-36.
- McRae, John. *Literature with a Small 'l'*. Macmillan, 1991.
- Morgavi, Paola. *Syllabus for Italian 102-3*. Department of French and Italian, Northwestern U, Evanston, Spring 2018.
- Pamuk, Orhan. "My Father's Suitcase." *The New Yorker*, 25 Dec. 2006 – 1 Jan. 2007, pp. 82-96.
- Richards, Jack, and Theodore Rodgers. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge UP, 2001.
- Sell, Jonathan. "Why Teach Literature in the Foreign Language Classroom?" *Encuentro. Journal of Research and Innovation in the Language Classroom*, vol. 15, 2005, pp. 86-93.
- Stagi Scarpa, Mariella. *Insegnare letteratura in lingua straniera*. Carocci, 2005.

LA LETTERATURA NELLA CLASSE DI LINGUA

Data		In classe		A casa
		Temi, funzioni comunicative e lessico Spazi culturali	Strutture grammaticali	Compiti
Sett. 1	Martedì 3 aprile	Presentazione programma Presentazioni L'Italia del dopoguerra, pp. 110-11		
	Mercoledì 4 aprile	La ricostruzione e il miracolo economico	Imperfetto e passato prossimo	Questionario-Prima della lettura di <i>Io e te</i> di N. Ammaniti
	Venerdì 6 aprile	Niccolò Ammaniti, <i>Io e te</i> Inizio + 1a parte cap. 1	Congiuntivo trapassato p. 233 (G)	Lettura, <i>Io e te</i> , pp. 13-23 p. 236 n. 6 (G)
	Lunedì 9 aprile	Niccolò Ammaniti, <i>Io e te</i> pp.13-23, analisi e discussione		Lettura, <i>Io e te</i> , cap. 2 (per ven. 13/04)

MORGAVI

Sett. 2	Martedì 10 aprile	L'oratorio e il bar Le attrazioni del bar sport (p. 114) I giochi (e i luoghi) dell'infanzia e dell'adolescenza Ascolto # 19 p. 113	Discorso indiretto, pp. 112-13	p. 200, n. 1 e 2; p. 201 n. 3 (W)
	Mercoledì 11 aprile	Cambiamenti nel tempo: luoghi nella tua via/quartiere/città che non ci sono più o che sono cambiati drasticamente	Discorso diretto vs. discorso indiretto, pp. 249-250 (G) Condizionale passato	
	Venerdì 13 aprile	Niccolò Ammaniti, <i>Io e te</i> cap. 2, analisi e discussione		Lettura, <i>Io e te</i> , cap. 3 & 4 (per venerdì 20/04)

LA LETTERATURA NELLA CLASSE DI LINGUA

Sett. 3	Lunedì 16 aprile	Composizione 1 (Riassunto) <i>Food as Activism in Contemporary Public Art</i> , a talk by M. d'Ayala-Valva, 4pm, Kresge 2-351		Lettura, <i>Il Vaticano e l'Italia</i> , 2b, pp. 105-06 (T) Questionario
	Martedì 17 aprile	Gli anni '70 e i diritti civili Introduzione p. 104 n. 1; p. 105 n. 2a Tavola italiana, 4pm		p. 196 n. 2 (W)
	Mercoledì 18 aprile	I rapporti stato e chiesa Il Vaticano e l'Italia, p. 105-06, analisi lessicale e grammaticale	Periodo ipotetico di 1° e 2° tipo, p. 108 pp 240-41 (G)	p. 198 n. 6 (W) p. 241 n. 1 e p. 242 n.2 (G)
	Venerdì 20 aprile	Niccolò Ammaniti, <i>Io e te</i> cap. 3 & 4, analisi e discussione		Lettura, <i>Io e te</i> , cap. 5 (per venerdì 27/04)
Data		In classe		A casa

MORGAVI

		Temi, funzioni comunicative e lessico Spazi culturali	Strutture grammaticali	Compiti
Sett. 4	Lunedì 23 aprile	Il tuo rapporto con la religione, p. 107 n. 4	Costruire un testo argomentativo	
	Martedì 24 aprile	Ripasso		
	Mercoledì 25 aprile	Quiz 1		
	Venerdì 27 aprile	Niccolò Ammaniti, <i>Io e te</i> cap. 5, analisi e discussione		Lettura, <i>Io e te</i> , cap. 6 (per venerdì 03/05) Comprensione scritta
Sett. 5	Lunedì 30 aprile	Nascita dell'Italia Cosa sai della storia italiana? Quali personaggi storici conosci? Il Risorgimento: Cavour e Garibaldi Video	Passato remoto p. 188 (G)	p.190 n.1 e 2, p. 191 n.1 (G)

LA LETTERATURA NELLA CLASSE DI LINGUA

Martedì 1° maggio	Garibaldi p. 130 n. 1b Ascolto Tavola Italiana, 4pm	Passato remoto	
Mercoledì 2 maggio	Le donne nel Risorgimento	Modi impliciti (presenti e passati): infinito, gerundio, participio, p. 132	Composizione 2 (da consegnare lun. 14/05) infinito e gerundio, pp. 267-68 (G) p. 269 n. 1; p. 270 n. 3 e p. 271 n. 6
Venerdì 4 maggio	Niccolò Ammaniti, <i>Io e te</i> cap. 6, analisi e discussione		Lettura, <i>Io e te</i> , cap.7 & 8 (per venerdì 11/05)
Lunedì 7 maggio	Donne d'Italia (e donne in Italia) p. 120 Maria Montessori, p. 121	Parole composte, p. 122	p. 123 n. 6 (T)

MORGAVI

Sett. 6	Martedì 8 maggio	Donne famose (e non) La condizione della donna in Italia, video Film, <i>Io non ho paura</i> di G. Salvatores, 6pm, Library Theater Room		
	Mercoledì 9 maggio	Il ruolo e la condizione della donna in Italia e nel tuo paese		
	Venerdì 11 maggio	Niccolò Ammaniti, <i>Io e te</i> cap. 7 & 8, analisi e discussione		Lettura, <i>Io e te</i> , cap. 9 (per venerdì 18/05)
Data	In classe		A casa	
	Funzioni comunicative e lessico Spazi culturali		Strutture grammaticali	Compiti
	Lunedì 14 maggio	Ripasso		

LA LETTERATURA NELLA CLASSE DI LINGUA

Sett. 7	Martedì 15 maggio	Quiz 2 Tavola Italiana , 4pm		
	Mercoledì 16 maggio	Emigrazione & Immigrazione Emigrazione (nel passato)	Periodo ipotetico 3° tipo p. 241, (G)	p. 242 n. 3 (G) p. 244 n. 5
	Venerdì 18 maggio	Niccolò Ammaniti, <i>Io e te</i> cap. 9, analisi e discussione		Lettura, <i>Io e te</i> , cap. 10 + finale (per venerdì 25/05)
Sett. 8	Lunedì 21 maggio	Emigrazione (nel presente) La fuga dei cervelli		Composizione 3 (da consegnare mart. 29/05)
	Martedì 22 maggio	Lavoro e disoccupazione giovanile Immigrazione Film, <i>Io e te</i> di B. Bertolucci, 6pm, Library Forum Room		Film, <i>Io e te</i> di B. Bertolucci

MORGAVI

	Mercoledì 23 maggio	Immigrazione		
	Venerdì 25 maggio	Niccolò Ammaniti, <i>Io e te</i> cap. 10 + finale, analisi e discussione		
Sett. 9	Lunedì 28 maggio	Memorial Day		
	Martedì 29 maggio	Presentazioni di gruppo Tavola Italiana, 4pm		
	Mercoledì 30 maggio	Presentazioni di gruppo		
	Venerdì 1° giugno	Ripasso		
	Lunedì 4 giugno	Quiz Finale		

LA LETTERATURA NELLA CLASSE DI LINGUA

Le pagine si riferiscono ai seguenti testi indicati nel programma rispettivamente con (T e W) e (G):

Guastalla, Carlo and Naddeo, Ciro Massimo. *Domani 3*. Alma Edizioni, 2012.

Iacovoni, Gabriella and Persiani, Nadia and Fiorentino, Barbara. *gramm.it for English-speakers*. Bonacci Editore, 2010.