



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in
Lingue e Letterature Europee e Americane
Classe LM-37

Tesi di Laurea

La letteratura inglese accostata alla scrittura creativa: uno studio sperimentale

Relatore
Prof. Alberta Novello

Laureando
Chiara Zanazzi
n° matr.1242441 / LMLLA

Anno Accademico 2021 / 2022

Indice

Introduzione	2
Capitolo 1 - Motivazioni e considerazioni iniziali riguardo la ricerca	6
Capitolo 2 – Quadro teorico	16
2.1 Accenni di educazione linguistica	16
2.2 Approcci e metodi nel tempo	27
2.3 Sviluppo dell'attività di scrittura a partire dalla letteratura	38
2.3.1 Didattica della letteratura	38
2.3.2 Sviluppo dell'abilità di scrittura	50
2.3.3 La scrittura creativa	52
2.4 La letteratura come materiale autentico e il suo legame con la pragmatica	55
Capitolo 3 – Fase progettuale	64
3.1- Domande, obiettivi e variabili della ricerca	64
3.2- Approccio metodologico: scelta del metodo e degli strumenti di indagine	65
3.3 Presentazione del contesto d'indagine	70
Capitolo 4 – Fase applicativa	71
4.1- Progettazione dell'esperienza: dalle osservazioni in contesto all'elaborazione del progetto	71
4.2- Il progetto: Fasi e attività svolte	73
4.3- Risultati: analisi e interpretazione dei dati raccolti	81
Conclusioni	102
Appendice	105
Bibliografia	106
Summary	114

Introduzione

Alla base del presente studio vi è un'indagine sperimentale condotta all'interno dell'ambito scolastico italiano e riguardante il potenziamento dell'abilità di writing in connessione con l'insegnamento della letteratura inglese.

L'interesse verso il tema selezionato nella corrente tesi deriva principalmente da esperienze personali, che hanno ispirato la domanda sottostante l'intera ricerca. Il nucleo dell'indagine, appunto, ha a che fare con il potenziamento dell'abilità di scrittura in lingua inglese per mezzo di argomenti di letteratura nella scuola superiore italiana.

Il motivo principale per il quale ho deciso di inserire la letteratura all'interno di una tesi di tipo sperimentale è senza dubbio il fatto che al liceo la letteratura inglese è stata la mia materia preferita. Ho avuto la fortuna di poterla apprezzare grazie all'accostamento dello studio della lingua inglese con i suoi eventi storici, culturali e letterari, andando ad analizzare le più importanti opere letterarie e le vite degli autori. Ho visto la mia passione verso la lingua inglese crescere di anno in anno proprio grazie allo studio delle opere letterarie relative a questa cultura, il che mi ha portato, una volta terminato il liceo, a scegliere la facoltà di Lingue, Letterature e Mediazione Culturale presso l'Università di Padova.

Sia al liceo che, successivamente, all'università, ho notato, però, che molti dei miei compagni e colleghi trovavano lo studio della letteratura inglese noioso o addirittura inutile, altri ancora particolarmente difficile. Questo non mi turbava, perché chiaramente ciascuno ha le proprie propensioni e preferenze, ma mi dispiaceva. Mi sembrava un peccato il fatto che non riuscissero ad apprezzare questa disciplina così affascinante e ricca, capace di aprire la mente del lettore e trasportarlo in epoche lontane.

È stato, dunque, questo il motore che mi ha spinto a svolgere tale ricerca, per verificare se sia effettivamente possibile provare a riscattare la letteratura inglese agli occhi di tutti quegli studenti che la considerano una materia tediosa per il semplice fatto che concerne opere ed eventi accaduti nel passato, lontano o vicino che sia. L'obiettivo, ovviamente, non è quello di indurre tutti quanti a infervorarsi alla letteratura inglese da un giorno all'altro, ma provare a cambiare la prospettiva

almeno di alcuni studenti, di convincerli a dare una chance in più a questa disciplina che ha così tanto da offrire loro.

In definitiva, ciò che si cercherà di dimostrare agli studenti coinvolti nella ricerca è che la letteratura inglese non è una disciplina stagnante e polverosa, ma che, a seconda dei mezzi usati per approfondirla, può diventare molto attuale e certamente utile allo sviluppo della persona, nonché della comunità. Inoltre, essa non è mai fine a sé stessa, ma rappresenta anche un mezzo attraverso il quale il discente può mettere alla prova le proprie abilità linguistiche e migliorare le proprie skills.

Questo tipo di studio porterà certamente delle ricadute su quello che è il mio sviluppo personale. La sperimentazione, infatti, avviene all'interno di una classe di liceo, e questo è di fondamentale importanza per me, dal momento che, in un futuro non troppo lontano, la mia speranza è quella di diventare insegnante di lingue, in modo da poter trasmettere tutta la mia passione per la lingua e la cultura straniera ai più giovani e cercare di stimolare la loro curiosità. L'utilità del progetto nella mia sfera personale, dunque, consiste soprattutto nel fatto che, per la prima volta, mi trovo a dover assumere le vesti di docente. Come verrà spiegato più avanti, creare delle UD in tutte le sue sezioni non rappresenta per me qualcosa di inconsueto, ma la novità sta nel fatto che, stavolta, le attività progettate vengono effettivamente presentate ad una classe in tutte le loro parti. Si può dire, insomma, che questa esperienza rappresenti per me una sorta di "prova generale" di quello che sarà il mio futuro lavorativo se dovessi proseguire sul sentiero professionale che ho deciso di intraprendere.

La struttura del presente lavoro di tesi è piuttosto regolare, con un primo capitolo inerente alle motivazioni e considerazioni iniziali riguardo all'argomento di interesse. Successivamente, la ricerca è stata sviluppata in modo da essere divisibile in due settori principali, il primo riguardante la parte teorica e il secondo la parte pratica.

Il quadro teorico, ovvero il secondo capitolo, a sua volta, è suddiviso in quattro sottocapitoli relativi, rispettivamente, ad alcuni accenni sull'educazione linguistica e sulle questioni etiche che ad essa sottostanno, gli approcci e i metodi che si sono susseguiti nel corso della storia in relazione all'insegnamento delle lingue straniere in Italia, l'attività di scrittura creativa e come questa possa essere legata alla

letteratura in modo vantaggioso, e l'utilizzo dei materiali autentici nelle lezioni di letteratura, nonché il legame di quest'ultima con la pragmatica.

La parte pratica della ricerca, invece, viene divisa in due sezioni. La prima di queste, ovvero la fase progettuale, rappresenta il terzo capitolo della tesi. Essa è segmentata in tre parti che tratteggiano, appunto, la progettazione dell'attività in tutte le sue parti, nonché l'approccio metodologico di cui ci si è serviti per raccogliere i dati, gli obiettivi primari della ricerca e del contesto d'indagine nel quale essa va ad inserirsi.

Il quarto capitolo, invece, riguarda la fase applicativa dello studio, ed è diviso anch'esso in tre sottocapitoli inerenti, rispettivamente, l'elaborazione del progetto di scrittura creativa vero e proprio, la descrizione delle diverse lezioni e delle attività che sono state svolte per ogni lezione, e infine la presentazione dei risultati svelati grazie alla raccolta dei dati, accompagnati da una loro interpretazione grazie anche all'ausilio di grafici.

L'ultimo capitolo, infine, illustra le conclusioni della ricerca, i risultati raggiunti e le possibili ricadute ed evoluzioni future di questo progetto in modo da rendere la tesi un valido documento su cui altri ricercatori potranno basarsi per costruire ulteriori indagini o da utilizzare come spunto per i docenti che aspirano a migliorare i propri approcci didattici.

Per quanto concerne il metodo di indagine, si tratta di una ricerca - azione, poiché il fine è quello di apportare un miglioramento nelle pratiche di insegnamento. Lo studio viene condotto a partire da dati di tipo qualitativo e attraverso l'utilizzo di questionari, utili per dare un'interpretazione ai dati raccolti. Si tratta, quindi anche di un *case study*, poiché, per mezzo di un ridotto campione di soggetti partecipanti all'indagine, si andrà successivamente a ricavare dai risultati delle conclusioni che siano generalizzabili per la fetta di popolazione alla quale il campione stesso appartiene e delle quali possano usufruire sia i docenti scolastici che altri ricercatori universitari.

L'obiettivo della ricerca, insomma, è presto detto: il tentativo è quello di intersecare il potenziamento dell'abilità di writing con lo studio della letteratura, e verificare la reazione degli studenti a questo approccio di insegnamento, sicuramente insolito e diverso rispetto a quello a cui sono abituati. Tutto ciò,

ovviamente, non è fine a sé stesso, ma punta a fornire dati e informazioni fruibili a tutti gli insegnanti interessati ad innovare la propria didattica, e ai ricercatori interessati ad approfondire questo tema, arrivando, quindi a trovare un punto di congiunzione tra il mondo universitario e quello scolastico.

Capitolo 1 - Motivazioni e considerazioni iniziali riguardo la ricerca

Le Indicazioni Nazionali del 2010 in vigore per i licei, all'interno della Riforma Gelmini, permettono di dare uno sguardo d'insieme sugli obiettivi specifici di apprendimento che ci si aspetta vengano raggiunti dagli studenti. Per quanto riguarda l'aspetto letterario della lingua inglese, è previsto l'utilizzo "(...) del testo letterario sia nel biennio che nel triennio di ognuno dei sei tipi di liceo (artistico, classico, linguistico, musicale e coreutico, scientifico e delle scienze umane) e in tutti i possibili indirizzi interni"¹. Ovviamente, il tipo di obiettivi e aspettative prefissati varia sensibilmente in base all'età degli studenti:

- Gli studenti del primo biennio, per esempio, saranno impegnati nell'analisi di testi letterari di facile comprensione;
- Nel secondo biennio ci si aspetta, invece, che il discente sia in grado di

“(...) comprendere aspetti relativi alla cultura dei paesi in cui si parla la lingua, (...) comprende(re) e contestualizza(re) testi letterari di epoche diverse, (...) analizza(re) e confronta(re) testi letterari, (...) utilizza(re) la lingua straniera nello studio di argomenti provenienti da discipline non linguistiche; utilizza(re) le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione per approfondire argomenti di studio.”²

- All'ultimo anno, infine, si presta particolare attenzione ai testi letterari legati “alle problematiche e ai linguaggi propri dell'epoca moderna e contemporanea”³

Per quanto concerne la presente ricerca, la fascia di studenti presa in considerazione è quella del secondo biennio del liceo scientifico. Nell'articolazione del progetto, dunque, ci si è basati sul Piano Triennale di Offerta Formativa (PTOF) della scuola di riferimento, ovvero il Liceo Scientifico “Eugenio Curiel” di Padova. Sotto la voce *Programmazione Lingua e Cultura Straniera Secondo Biennio* si possono trovare gli obiettivi di apprendimento suddivisi tra le quattro abilità di base.

¹ Della Valle, P., “Riflessioni su una Didattica della Letteratura Inglese per la Scuola Secondaria Superiore”, *RiCognizioni*, Vol. 1, No. 1 (2014), p. 107.

² Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni Nazionali per i Licei*, 2010, Allegato F, p. 331.

³ Ivi, p. 132.

Focalizzandosi sull'abilità di writing, ovvero quella di maggiore interesse in questa attività di scrittura, tra gli obiettivi si può individuare quello di "(s)aper produrre testi su argomenti di natura storico-letteraria e di ambito scientifico"⁴. È da considerarsi, infatti, compito dell'insegnante assicurarsi che nel secondo biennio gli studenti abbiano la possibilità di affrontare testi di tipologie molto diverse tra loro, tra le quali anche "testi relativi alla cultura e alla civiltà del paese di cui si studia la lingua"⁵ e che questi ultimi siano di epoche diverse, come imposto dalle disposizioni ministeriali.

Infine, all'interno del PTOF si trovano anche informazioni riguardo ai vari tipi di verifiche che possono essere adottati per valutare una prova di writing: "Le verifiche scritte possono essere di tipo strutturato, semistrutturato o libero, accertano sia lo sviluppo delle abilità linguistiche sia l'apprendimento di contenuti storici, sociali, letterari, ecc., pertinenti, e la capacità di rielaborazione personale"⁶. Ciò è inerente al presente progetto di tesi poiché l'attività di scrittura creativa proposta in questa ricerca verrà utilizzata anche come prova di valutazione a seguito di una serie di lezioni frontali con la classe. Si tratterà, dunque, in questo caso, di una prova di tipo libero, dove nella valutazione si terrà principalmente conto della capacità degli studenti di rielaborare gli argomenti sviscerati in classe in modo originale e creativo. Nella valutazione ci si avvale inoltre di alcune griglie di valutazione, in modo da garantire il trattamento equo di tutti gli alunni, le quali tengono conto di tre principali elementi: "coerenza testuale, conoscenza dei contenuti, correttezza formale e lessicale"⁷.

Tra le quattro skills principali non ce n'è una che sia superiore alle altre, ma, come formulato da Darancik, "all the skills are important and inseparable"⁸. Sulla base di ciò, è possibile affermare che ciascuna di queste abilità ha un effetto positivo sulle altre, proprio per il fatto che esse sono tutte legate l'una con l'altra. Questo,

⁴ Piano Triennale dell'Offerta Formativa, *Programmazione Lingua e Cultura Straniera Secondo Biennio*, 2015, p. 2.

⁵ Ivi, p. 4.

⁶ Ivi, p. 6.

⁷ Ibidem.

⁸ Darancik, Y., "Student's View on Language Skills in Foreign Language Teaching", *International Education Studies*, Vol. 11, No. 7 (2018), p. 167.

però, non significa che siano tutte uguali: le quattro abilità di base, infatti, sviluppano quattro diverse facce dell'identità della persona.

Focalizzandosi sull'abilità di writing, cioè quella che ha maggiore attinenza con questa ricerca, lo studio condotto da Darancik dimostra che tale skill non solo contribuisce allo sviluppo delle altre tre abilità, ma

writing skills can (also) be used to control the learning process, to determine the levels of the learners, to consolidate the teachings or words, to see the language mistakes, to teach the punctuation marks, to learn the other skills, to improve the language skills of the student by helping them transform their skills into performance⁹.

In sintesi, l'abilità di scrittura è importante perché porta il discente ad ampliare il proprio vocabolario, attraverso il quale anche la sua conoscenza su determinati argomenti verrà approfondita. Quindi, nell'imparare ad esprimersi in modo sempre più efficace, lo studente arriverà anche a sviluppare sé stesso come individuo¹⁰.

È opportuno, ora, andare ad analizzare l'importanza dello studio della letteratura in lingua straniera per gli studenti di scuola superiore. Nel suo articolo, Paola Della Valle individua due particolari vantaggi.

Il primo ha nuovamente a che fare con lo sviluppo dell'individuo in quanto essere sensibile, poiché la letteratura, in un certo senso, ci accompagna verso il "raggiungimento di quegli obiettivi trasversali dell'apprendimento/insegnamento raccolti sotto la dicitura di 'saper essere'"¹¹. La letteratura, infatti, è uno dei principali mezzi attraverso il quale una comunità o popolazione veicola la propria cultura e i propri valori, con i quali entriamo pian piano in contatto nel momento in cui ci avviciniamo allo studio di una letteratura straniera. Essa, dunque, "risulta essere uno strumento fondamentale per educare il discente alla multiculturalità e alla diversità"¹². Ciò è particolarmente importante perché i ragazzi di oggi sentono il bisogno e il dovere di essere cittadini europei, capaci di accogliere e accettare l'eterogeneità della società contemporanea.

Il secondo vantaggio derivante dall'approfondimento della letteratura in lingua straniera nelle scuole riguarda, ovviamente, l'apprendimento della lingua stessa. I

⁹ Ibidem.

¹⁰ Ivi, p. 173.

¹¹ Della Valle, P., "Riflessioni su una Didattica della Letteratura Inglese", p. 108.

¹² Ibidem.

testi letterari, infatti, rappresentano una ricchezza inestimabile per quanto riguarda la varietà linguistica, molto più ampia rispetto a quella utilizzata nel quotidiano.

Come spiegato da Della Valle:

(l)a letteratura diventa quindi una risorsa nell'offrire un arricchimento linguistico attraverso testi che veicolano messaggi interessanti, raccontano storie, descrivono esperienze umane e creano mondi alternativi. La letteratura attiva l'immaginazione dei lettori sollecitandoli emotivamente e non limitandosi a una comunicazione di servizio, situazionale e legata all'interazione sociale quotidiana.¹³

Il testo letterario, insomma, permette agli studenti di conoscere una lingua straniera mostrando loro le infinite combinazioni e possibilità espressive che la lingua possiede. Il ruolo del docente in tutto ciò, quindi, è quello di guidare lo studente nella decodifica del messaggio veicolato dal testo facendogli anche notare quali sono “i meccanismi attraverso cui la lingua produce significati: figure retoriche, ripetizioni, scelte lessicali e di registro, deviazioni dalla norma ovvero deroghe alle regole grammaticali studiate”¹⁴. La letteratura, inoltre, sollecita l'immaginazione dei ragazzi, i quali in questo modo arrivano a capire che il testo può sempre essere reinterpretato in modo diverso da ogni lettore, e che è proprio grazie a queste interpretazioni che la letteratura continuerà a vivere nel presente.¹⁵

Un'ulteriore questione su cui si sofferma Della Valle nel suo articolo riguarda il metodo attraverso il quale la letteratura viene insegnata nelle scuole. La ricercatrice, infatti, si chiede come mai “nella pratica dell'insegnamento i docenti rimangano ancorati ad approcci tradizionali, anche potendo disporre di manuali innovativi”¹⁶. La risposta a questa domanda è duplice.

La prima motivazione per la scelta di questo tipo di approccio va ricercata “nell'esigenza di un percorso quanto più parallelo alle altre discipline del curricolo, come la letteratura italiana, la storia o la filosofia”¹⁷. In altre parole, l'utilizzo di un metodo di insegnamento non cronologico viene percepito dalla maggior parte dei

¹³ Ibidem.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ Ivi, p. 109.

¹⁷ Ibidem.

docenti come “disordinato” o comunque poco funzionale all’apprendimento degli alunni, nonché inadatto ad una valutazione formale.

La seconda ragione per cui molti degli insegnanti di lingua straniera ancora oggi insegnano la letteratura servendosi del tradizionale metodo cronologico è che questo tipo di approccio “risulta psicologicamente più rassicurante anche per l’insegnante, perché è quello su cui si è formato/a”¹⁸. Si tratta dunque del metodo di insegnamento al quale gli educatori di oggi sono più abituati, ma forse, proprio per questo motivo, bisognerebbe spingere verso una modernizzazione delle tecniche di insegnamento della letteratura straniera.

Infatti, il risultato della scelta di questo metodo cronologico, come spiegato da Della Valle, induce spesso ad un’esperienza di *static learning*, “dove il discente assimila e riproduce meccanicamente l’input dato dall’insegnante, il più delle volte mandando a memoria il commento del libro”¹⁹. Della Valle, però, propone anche una soluzione a tutto ciò, contrapponendo allo *static learning* il cosiddetto *dynamic learning*, che consiste nella

combinazione dei diversi approcci, vagliando a seconda delle situazioni, dell’anno di studio, del tipo di studenti e di liceo, le modalità da applicare. (...) Da una visione “monolitica” della pratica didattica si passa dunque a un’attitudine flessibile e “componibile” che, posti obiettivi ben precisi, si articola in unità temporali e metodologiche diverse tra loro e coordinate nel tempo a seconda delle effettive esigenze.²⁰

Il *dynamic learning* si presenta come una scelta vincente da parte dell’insegnante, poiché fortemente caratterizzato dall’interattività, induttività e coinvolgimento dei discenti nelle varie attività. Si tratta di un tipo di didattica flessibile e variegata, in quanto si articola di molti elementi, come le metodologie e le tempistiche, che variano di volta in volta in base alle effettive esigenze della classe.²¹

Della Valle conclude puntualizzando quello che dovrebbe essere l’effetto dell’insegnamento della letteratura in lingua straniera sui discenti, ovvero riuscire a renderla uno strumento che generi in loro non solo un potenziamento nella lingua,

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ Ibidem.

²¹ Ivi, pp. 109-110.

ma anche una formazione di tipo globale, ovvero che sia rilevante nella loro formazione e sviluppo come giovani adulti. In definitiva, la letteratura LS “(d)ovrebbe indicare risorse e strategie possibili e sottolineare come l’insegnamento possa essere una pratica rigorosa e al tempo stesso creativa quando è aperta all’ascolto degli studenti e al presente”²².

Per essere in grado di fare ciò, però, i docenti devono riuscire ad entrare in contatto con dei ragazzi che oggi sono immersi in un contesto sociale nel quale il modo di comunicare è cambiato drasticamente rispetto ai decenni passati. La causa di ciò è principalmente da ricercarsi nella globalizzazione, la quale ha prodotto negli ultimi anni un’esponentiale mobilità di esseri umani, beni e capitale, andando piano piano a formare quasi in tutto il mondo quelle che oggi possiamo definire delle società multilingui e multiculturali. Questo è, dunque, lo sfondo sociale nel quale i giovani di oggi devono inserirsi, e gli insegnanti hanno l’obbligo morale di aiutarli a integrarsi in questo mondo sempre più complesso.

Con tali premesse, risulta chiaro che non sia più idoneo insegnare una LS come si è sempre fatto in passato, ovvero come uno strumento da utilizzare solo in alcune specifiche situazioni, perché le lingue straniere al giorno d’oggi si trovano ovunque intorno a noi, come spiegato da Kramsch:

It is no longer sufficient to teach the L2 of some national monolingual native speakers attached to a homogenous national C2 culture. The target has now become the multilingual multicultural speaker who knows how to “operate between languages” (...) and navigate between various cultures.²³

Nella società odierna possediamo moltissimi mezzi di comunicazione che un tempo non esistevano, e questo è dovuto all’esponentiale sviluppo della tecnologia degli ultimi trent’anni. Si è assistito, infatti, ad una massiccia e rapida diffusione di Internet, mentre sono passate in secondo piano tutte le forme di comunicazione considerate tanto convenzionali quanto, forse, obsolete, come le lettere. Allo stesso modo, anche la scuola si è dovuta attrezzare per cercare di rimanere al passo con i

²² Ivi, p. 115.

²³ Kramsch, C., “The Challenge of Globalization for the Teaching of Foreign Languages and Cultures”, *e-FLT*, Vol. 11, No. 2 (2014), p. 249.

tempi: dall'utilizzo di grammatiche, dizionari e tomi cartacei, si sta gradualmente passando all'impiego di immagini, video e piattaforme online²⁴.

L'avvento della tecnologia, però, non ha modificato soltanto gli strumenti utilizzati in ambito scolastico, ma ne ha trasformato anche e soprattutto i contenuti. La scienza tecnologica ha infatti causato un mutamento nel significato del termine "lingua", come specificato da Kramersch nel suo articolo:

Language used to be the formal elements of a linguistic system, standardized by grammars and dictionaries, and taught in rational sequences over the course of several years. With the communicative approach to language teaching, language got to include speech functions, appropriate gambits and useful verbal strategies to do things with words in situational contexts of everyday life.²⁵

Allo stesso modo, Kramersch dimostra che anche il significato della parola "cultura" ha subito una graduale alterazione:

In today's multilingual context, culture is no longer shared membership in one singular community of like-minded individuals who all share the same history, memories and dreams of the future. Culture has become deterritorialized; it lives in the minds and hearts of expatriates, immigrants, travelers.²⁶

Si tratta di cambiamenti dei quali i docenti di una L2 non possono non essere consapevoli. La principale difficoltà ora, dunque, consiste nel riuscire a non perdersi all'interno dei molteplici mezzi di comunicazione che abbiamo a disposizione. Si tratta, però, di un rischio che i giovanissimi sembrano gestire meglio rispetto alle generazioni a loro precedenti. La cosiddetta "generazione digitale", infatti, nata e cresciuta sotto l'influenza delle nuove tecnologie, sembra avere molte meno difficoltà nell'utilizzare i social media e nel selezionare le informazioni con cui la rete ci bombarda ogni giorno. A questo proposito, nella loro ricerca, Szymkowiak et al. scrivono:

no generation has shown a level of expertise or comfort with technology at such an early age as Gen Z, confirming the claim that no other generation has lived in an era where technology is so readily available at such a young age. (...) It is clear that young people today just have

²⁴ Ivi, p. 250.

²⁵ Ibidem

²⁶ Ibidem.

multiple sources of information and know how to use them the right way, and in addition, how to do this incredibly fast.²⁷

Un ulteriore studio, condotto da Singh et al., dimostra che tra la Generazione Z e quelle ad essa precedenti ci sono delle vere e proprie differenze a livello cerebrale, il che comporta delle difformità anche in quelle che sono le loro attitudini e predisposizioni:

(...) It has been shown in research that the brains of Gen Z are structurally different from the brains of all previous generations. Thus, the part of the brain responsible for visual ability is far more developed, resulting in visual forms of learning being more efficient.²⁸

I ragazzi, in definitiva, pensano e imparano in modo diverso rispetto a come si è sempre fatto prima di loro. È necessario che i docenti siano consapevoli di questa loro caratteristica in modo da essere in grado di adattare i loro metodi di insegnamento alle necessità dei loro alunni. Proprio per il fatto che la tecnologia è parte integrante della vita dei giovani, “(...) today’s students think and process information differently from their predecessors (...) The younger generation of learners require multiple streams or prefer inductive reasoning, they want frequent and fast interactions with content and also have exceptional visual literacy skills”²⁹. Essi hanno, dunque, bisogno di una didattica che sia adatta a loro, che sia in grado di motivarli e stimolarli, in particolare attraverso l’integrazione di materiali multimediali all’interno delle lezioni, come sostenuto anche da Szymkowiak et al.: “there is a growing need for teachers to use new technological solutions in education, setting an example for young people to use them independently for educational purposes”³⁰. Il docente, infatti, rimane sempre una figura di riferimento per i suoi alunni, e se quest’ultimo si mostrerà aperto alle nuove tecnologie, selezionandole e direzionandole in modo che siano coerenti con la lezione

²⁷ Szymkowiak, A., Melović, B., Dabić, M., Jeganathan, K., Kundi, G. S., “Information Technology and Gen Z: The Role of Teachers, the Internet, and Technology in the Education of Young People”, *Technology in Society*, Vol. 65 (2021).

²⁸ Singh, A., Sharma, S., Paliwal, M., “Adoption Intention and Effectiveness of Digital Collaboration Platforms for Online Learning: The Indian Students’ Perspective”, *Interactive Technology and Smart Education* (2020).

²⁹ Szymkowiak, A. et al., “Information Technology”, *Technology in Society*, Vol. 65.

³⁰ Ibidem.

preparata, egli avrà modo di dimostrare agli studenti come la tecnologia possa essere sfruttata per scopi didattici, e non semplicemente con funzione ricreativa.

In altre parole:

traditional methods of education are not suitable for educating the Z generation who prefer to use modern technology to support and direct their learning. Modern means of education allow them to undertake learning at a pace suitable for them, via a variety of means such as games, mobile apps, videos or even podcasts.³¹

Ad oggi ci sono moltissimi mezzi tecnologici di cui gli insegnanti di lingua possono servirsi per veicolare culture e significati, attraverso i quali risulterà più semplice motivare i ragazzi e stimolare la loro attenzione, dal momento che tali strumenti vanno incontro alle loro attitudini e ai loro interessi.

L'idea di scrivere il presente progetto di tesi sottoforma di ricerca di tipo sperimentale è stata ispirata principalmente dal corso di Didattica della Lingua Inglese erogato dall'Università di Padova e tenuto dalla professoressa Novello, durante il quale ci si è soffermati su questioni teoriche, come principi di glottodidattica generali per l'insegnamento dell'inglese come LS, ma anche su aspetti più pratici. È stata, infatti, data la possibilità agli studenti di analizzare alcuni studi di caso e successivamente di costruire in prima persona degli esempi di UDA³². Tra gli argomenti sviscerati durante il corso, ce ne sono stati alcuni che mi hanno interessato in modo particolare: l'utilizzo dei materiali autentici in classe, la progettazione di attività di scrittura creativa, l'insegnamento della letteratura in lingua straniera.

Questo studio è, dunque, nato dalla volontà di voler cercare di combinare tutti questi elementi all'interno di un'unica attività, la quale necessita, naturalmente, di una sperimentazione che ne ratifichi la riuscita o l'eventuale fallimento. I parametri che verranno utilizzati per decretarne il risultato sono soprattutto l'effettiva realizzabilità del progetto, e, successivamente, l'apprezzamento dell'attività in questione da parte del campione di riferimento.

³¹ Ibidem.

³² Unità Didattiche di Apprendimento.

Il punto di partenza nella progettazione dell'attività è il concetto di voler cercare di aiutare gli studenti a migliorare una delle quattro abilità di base, ovvero la scrittura. La ricerca comincia con un approfondimento iniziale a proposito di tutti gli argomenti teorici pertinenti a questo studio, per poi passare alla pianificazione del progetto vero e proprio, focalizzato tanto sull'insegnamento della letteratura inglese quanto sulle impressioni e percezioni degli studenti ai quali è stato proposto il progetto.

Capitolo 2 – Quadro teorico

2.1 Accenni di educazione linguistica

Storicamente, l'educazione è sempre stata intesa come un processo, attraverso il quale le generazioni più anziane trasmettono i valori e gli abiti culturali della propria comunità ai più giovani. Shepelyuk, infatti, definisce l'educazione come

(...) the transfer of accumulated experience from older to younger generations. Under the experience understand knowledge, skills, ways of thinking, moral, aesthetic, legal norms, work experience, a system of specific national values, the experience of increasing material wealth, etc., both in organized forms (education system), and through natural assimilation in the result of intergenerational interaction and environmental impact.³³

Si tratta, quindi, di un bisogno ancestrale, intrinseco nella natura umana, in assenza del quale la civiltà non potrebbe svilupparsi. L'educazione, infatti, "(is a need of society for preparing a generation capable of realizing certain social functions and social roles"³⁴. Educare i più giovani, significa, quindi, avere a cuore anche il futuro e l'evoluzione della propria società.

Nelle società moderne ci sono moltissime istituzioni impegnate nell'educazione dei ragazzi, come la famiglia, i media e le forze dell'ordine. Se considerata, quindi, in ambito strettamente sociale, l'educazione può essere definita come "a deliberate impact on a person by socio-social institutions in order to form a certain system of knowledge, attitudes, beliefs, moral values, preparation for life"³⁵.

L'educazione, però, si presta ad essere definita in molti modi diversi, a seconda della prospettiva dalla quale la si guarda. Da un punto di vista pedagogico, per esempio, l'educazione viene considerata sia come un processo che come il risultato del processo stesso, che punta a risolvere alcuni specifici problemi educazionali. Più specificatamente, il processo di educazione prevede "a specially organized, purposeful and controlled influence of a team of educators on pupils with the aim of forming certain qualities in them, carried out in educational institutions and covers the entire educational process"³⁶. Il risultato dell'educazione, dunque, viene

³³ Shepelyuk, O. L., "Questions of General Pedagogy in Higher Education", *Propósitos y Representaciones*, Vol. 8, No. 2 (2020), p. 6.

³⁴ Ivi, p. 7.

³⁵ Ivi, p. 6.

³⁶ Ivi, p. 7.

presto svelato da Shepelyik: “the pupil changes his understanding of the world and attitude towards people and himself”³⁷.

Una volta esplicitata la complessità del concetto di educazione, è opportuno andare ad analizzare una delle branche dell’educazione stessa, ovvero l’educazione linguistica, che può essere definita come:

un ambito di studio in cui i fatti linguistici integrati con quelli sociali sono considerati in rapporto ai processi formativi, istituzionali e non; un ambito ampio e complesso, dalla fonologia alla grafematica, dalla lessicologia all’analisi grammaticale, cruciale per la comprensione storica e lo sviluppo attuale dell’alfabetizzazione e delle politiche linguistiche relative alle lingue prime e alle lingue seconde.³⁸

Questa prima definizione è stata elaborata nel 2005 dalla SLI, la Società Linguistica Italiana. In Italia, infatti, si comincia a parlare di educazione linguistica a partire dalla fine degli anni ’70, intesa come “il complesso delle azioni educative nell’ambito delle lingue”³⁹. Una seconda definizione è stata proposta nel 2009 dalla DILLE, Società di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa, un’associazione che comprende tutti i membri accademici del settore. In questo caso, l’educazione linguistica è intesa come il

settore delle scienze del linguaggio che comprende gli studi teorici, storici e applicativi riguardanti l’acquisizione, l’apprendimento, l’insegnamento delle lingue materne, seconde, straniere, minoritarie ed etniche, nonché la valutazione e la certificazione delle relative competenze.⁴⁰

Balboni, però, puntualizza che entrambe queste definizioni presentano una lacuna comune, ovvero l’assenza di riferimenti alle lingue classiche, da sempre collocate nella tradizione scolastica italiana in un settore disciplinare diverso rispetto alle lingue moderne.

³⁷ Ibidem.

³⁸ Balboni, P., “Educazione Linguistica – Coordinate Epistemologiche ed Etiche per una Nuova Rivista”, *EL.LE*, Vol. 1, No. 1 (2012), p. 15.

³⁹ Balboni, P., “Etica nell’Approccio, nel Metodo e nelle Azioni dell’Educazione Linguistica”, *E-JournALL*, Vol. 1, No. 1 (2014), p. 3.

⁴⁰ Balboni, P., “Educazione Linguistica”, p. 18.

L'educazione linguistica, quindi, è un “fenomeno multidimensionale”⁴¹ che “si apre e orienta (...) a cogliere gli aspetti esterni delle lingue, le dimensioni sociali e culturali, i bisogni comunicativi”⁴².

Solo a partire dagli anni '90, però, in glottodidattica si comincia a ragionare sull'etica all'interno dell'ambiente educativo, soprattutto grazie a studiosi come Davies, Shoamy, Galisson. In Italia “il campo della certificazione è il primo in cui ci si è interrogati sistematicamente sul piano etico”⁴³ ad opera prima di Barni e poi di Coppola. In questo periodo si rivela, dunque, fondamentale “individuare non solo linee di morale soggettiva, basate sui parametri di responsabilità, onestà, correttezza, professionalità condivisi nella nostra cultura, ma di etica oggettiva”⁴⁴. Sono stati perciò distinti dagli studiosi due tipi di *bene*:

- Il *bene nell'educazione linguistica*, quindi a livello teorico, dove il docente cerca di capire quale sia il tipo di educazione linguistica adatta ai propri studenti;
- Il *bene nell'atto di educazione linguistica*, ovvero a livello operativo-metodologico, il quale

coinvolge sia coloro che producono curricula, sillabi e materiali didattici, che organizzano l'insegnamento, che entrano quotidianamente in classe, sia coloro che sono insieme destinatari e protagonisti del processo di educazione linguistica, gli studenti, che non sono esclusi dalla responsabilità etica circa il modo in cui vivono la condizione di studenti.⁴⁵

In virtù di questo, è possibile affermare che ciascun insegnante, nella sua attività didattica, “compie delle scelte in nome della sua idea di verità e di quello che è bene per i due fattori dell'apprendimento (...) tra i quali garantisce l'equilibrio”⁴⁶, ovvero i discenti e la materia di apprendimento.

Un'educazione linguistica che sia etica, dunque, garantisce agli apprendenti tre competenze basilari della relazione umana.

⁴¹ Ivi, p. 20.

⁴² Ferreri, S., “Linguistica Educativa e Educazione Linguistica: Tra Acquisizione e Apprendimento”, *Sette Città* (2010), p. 4.

⁴³ Balboni, P., “Educazione Linguistica”, p. 23.

⁴⁴ Ivi, p. 24.

⁴⁵ Ibidem.

⁴⁶ Balboni, P., “Etica nell'Approccio, nel Metodo e nelle Azioni”, p. 6.

- 1- Il primo riguarda la *culturalizzazione*, dove l'io si mette in relazione con il mondo. Dal punto di vista linguistico, quindi, si può dire che “un insegnamento della lingua, soprattutto non nativa, che trascuri la dimensione culturale non risulta eticamente accettabile”⁴⁷.
- 2- Il secondo tipo di relazione è la *socializzazione*, che si verifica tra l'io e i vari “tu” con i quali il soggetto entra in contatto nel corso della sua vita. In questo caso, Balboni evidenzia come “tutti gli approcci che mirano alla conoscenza sulla lingua e non anche all'uso della lingua non rispondono al requisito etico”⁴⁸.
- 3- La terza finalità dell'educazione linguistica è l'*autopromozione*, ovvero la connessione che l'io ha con sé stesso. Per quanto riguarda quest'ultimo tipo di relazione, è possibile asserire che “un'educazione linguistica che non insegni ad imparare, che non sviluppi l'autonomia, che non dia strumenti di lifelong learning è non-etica”⁴⁹.

In definitiva, come illustrato da Balboni in svariati articoli, un'educazione linguistica potrà essere considerata etica solo nel momento in cui quest'ultima “garantisce livelli di competenza comunicativa (...) adeguati a permettere la culturizzazione, la socializzazione, l'autopromozione di una persona nella sua cultura e nelle altre culture in cui sceglierà di vivere”⁵⁰.

Questo modello tripartito, definito elementare da Balboni stesso, che indica le relazioni che ciascuno individuo può stabilire, può fungere successivamente da base per una visione più complessa dell'educazione linguistica, che si sviluppa in modo equilibrato in temi etici più specifici, quali:

- La progettazione dell'educazione linguistica, quindi di curricula e sillabi che tengano in considerazione le tre mete di cui sopra e che non banalizzino né la comunicazione, né la culturalizzazione;
- La realizzazione di materiali didattici pensati appositamente per favorire l'educazione linguistica;

⁴⁷ Ibidem.

⁴⁸ Ibidem.

⁴⁹ Ivi, p. 7.

⁵⁰ Ivi, p. 6.

- Procedure di verifica, valutazione e certificazione che siano approfonditi e che tengano presente dell'impatto che possono avere, con i loro punteggi e livelli, sull'esperienza personale dei discenti.
- La relazione tra l'insegnante e i suoi studenti, nei confronti dei quali il docente impersona non solo un tecnico della lingua, ma anche una figura adulta di riferimento.

Riguardo a questo ultimo punto, ovvero il rapporto che viene a crearsi tra discente e docente, è importante compiere un'analisi di quelli che sono gli elementi che concorrono alla costruzione di tale relazione, ovvero, appunto, l'insegnante, l'alunno e la materia di insegnamento, definiti da Balboni come i "tre elementi di base che consentono di individuare aree scientifiche di riferimento per la formazione della conoscenza glottodidattica"⁵¹.

Sappiamo che l'acquisizione, in generale, può avvenire in modo spontaneo oppure guidato. Il docente, ovvero la persona che si occupa di far emergere la facoltà di linguaggio, agisce in modo diretto solo nel secondo caso. All'interno del processo di educazione linguistica, egli si troverà su un piano diverso rispetto a quello degli altri due elementi costitutivi dell'educazione, ovvero lo studente e la LS. Ciò significa che l'insegnante avrà "una relazione diversa da quella che intercorre tra il soggetto che studia e l'oggetto studiato: l'insegnante sta sul(lo s)fondo, aiuta gli altri due poli (...) a mettersi in relazione, ma lo fa in una maniera discreta, da 'regista', 'facilitatore', 'tutor'"⁵². Il docente, insomma, è colui che veicola la conoscenza della LS in tutti i suoi aspetti, quindi non solo linguistici, ma anche culturali ed esperienziali.

Spesso, purtroppo, nella scuola italiana il docente viene visto quasi come una figura sacerdotale, unico interprete e conoscitore dei testi letterari. Al contrario, egli è da considerare come

un letterato-educatore che guida gli studenti all'accostamento, al godimento e alla valutazione della letteratura nelle sue valenze primarie, in quanto portatrice di valori di bellezza, cultura e umanità (...). Egli è insomma un animatore esperto, qualificato, sensibile e duttile che attiva negli studenti i meccanismi psicologici, culturali e operativi che

⁵¹ Balboni, P., "Educazione Linguistica", p. 20.

⁵² Balboni, P., "Etica nell'Approccio, nel Metodo e nelle Azioni", p. 4.

permettono loro di conoscere e apprezzare le grandi voci della letteratura e [...] l'eredità che tali voci hanno accumulato per i posteri.⁵³

Più nello specifico, Torresan individua alcune delle caratteristiche che il docente dovrebbe dimostrare di possedere perché il suo insegnamento possa essere considerato di qualità. Ad esempio, l'insegnante dovrebbe essere in grado di rendere flessibile il proprio modello di insegnamento, adattando il compito sulle esigenze dello studente, e non aspettarsi, invece, che avvenga il contrario. Allo stesso modo, egli dovrebbe modificare gli stimoli in modo da riuscire a far interessare lo studente alla materia di studio, quindi non saldarsi sul compito da portare a termine, ma piuttosto sull'apprendente e sul suo stile di apprendimento.⁵⁴

Successivamente, nel suo articolo, Torresan procede nel delineare quelle che sono le qualità che distinguono un insegnante esperto da uno inesperto. Tra le tante, vale la pena sottolineare che l'insegnante capace dovrebbe possedere una conoscenza tale da riuscire a integrare teoria e pratica nel proprio stile di insegnamento, nonché essere in grado di agire con scioltezza di fronte a situazioni impreviste, possedere un atteggiamento metacognitivo e spingersi nello sperimentare sempre nuove forme di stimolazione per i propri studenti.⁵⁵ Questo ultimo punto è particolarmente importante, in quanto, presentando allo studente un ventaglio di opzioni didattiche ampio e diversificato, "l'insegnante modella (...) un atteggiamento di flessibilità cognitiva nell'allievo"⁵⁶, poiché quest'ultimo si sentirà incoraggiato nel misurarsi con modalità di apprendimento a lui estranee.

In altre parole, l'insegnante è una figura indispensabile all'interno del processo di apprendimento, perché senza di lui non potrebbero venire a crearsi le condizioni all'interno delle quali si svolge il processo di educazione, in questo caso linguistica. Il suo lavoro, quindi, implica una grande responsabilità, poiché "(p)er agire, il docente deve elaborare una filosofia dell'educazione linguistica, l'approccio, e tradurla in indicazioni operative relative alla lingua (...) cioè proporre un metodo"⁵⁷. A partire da quest'ultimo verranno poi definiti il curricolo, le varie

⁵³ Balboni, P., *Educazione Letteraria e Nuove Tecnologie*, Torino, UTET Libreria, 2004, p. 37.

⁵⁴ Torresan, P., "La Motivazione Secondo l'Analisi Transazionale e l'Insegnamento delle Lingue: Appunti di Metodologia", *Revista de Lenguas Modernas*, No. 20 (2014), p. 221.

⁵⁵ Ivi, p. 229.

⁵⁶ Ivi, p. 222.

⁵⁷ Balboni, P., *Educazione Letteraria*, p. 37.

attività e i materiali necessari per realizzarle. Nel fare ciò, l'insegnante esperto sarà sempre "stimolato dal ricercare nuove forme di struttura, o viceversa, è capace di strutturare sempre nuove forme di stimolazione. È quindi un continuo rinnovamento"⁵⁸. In definitiva, è possibile affermare che l'attività del docente sia di fondamentale importanza, poiché egli è la figura "(who) creates the conditions for the development of the personality of students"⁵⁹.

Il secondo componente dell'educazione linguistica è il discente, cioè la persona che ha la facoltà di linguaggio. Egli è il protagonista dell'attività educativa, quindi, in ambito linguistico, le scienze di cui ci si avvale maggiormente in riferimento all'alunno sono quelle della neurolinguistica e della psicologia cognitiva. In questo contesto, quindi, lo studente, direttamente connesso con la materia di studio, va pensato come un soggetto complesso, unico e diverso da tutti gli altri, con una propria personalità, stile cognitivo e strategie di apprendimento. Alla luce di questo, Balboni spiega che ci sono due modi in cui l'insegnante può contemplare il proprio alunno: egli

può essere considerato o come titolare di autonomia (...) nel processo di apprendimento e nella relazione con gli altri poli dell'interazione, la lingua/cultura e il sistema di supporto o come individuo in formazione e quindi incompleto, da 'formare', da 'guidare', da 'raddrizzare', da 'punire' nei casi di sua resistenza all'idea che l'insegnante ha di lui.⁶⁰

Nell'educazione linguistica odierna, il discente viene prevalentemente valutato come un soggetto attivo, quindi in ambito scolastico ci si aspetta che venga da lui stesso la pulsione verso la conoscenza e la ricerca di informazioni sempre nuove. Servendoci delle parole di Shepelyuk, lo studente moderno generalmente "takes possession of the transmitted information and performs educational tasks with the help of a teacher, together with classmates or independently (and) is engaged in self-education"⁶¹.

Il terzo e ultimo costituente dell'educazione linguistica è proprio la lingua, o facoltà di linguaggio, cioè l'oggetto stesso dell'attività di acquisizione, che porta il

⁵⁸ Torresan, P., "La Motivazione Secondo l'Analisi Transazionale", p. 229.

⁵⁹ Shepelyuk, O. L., "Questions of General Pedagogy", p. 7.

⁶⁰ Balboni, P., "Etica nell'Approccio, nel Metodo e nelle Azioni", p. 5.

⁶¹ Shepelyuk, O. L., "Questions of General Pedagogy", p. 7.

discente alla conquista di competenze linguistiche e comunicative indispensabili nella LS.⁶²

Oltre alle tre aree scientifiche sopraindicate, Balboni ne aggiunge una quarta, ovvero il contesto d'uso. Si tratta, in sostanza, dello studio dei vari ambiti sociali e culturali all'interno dei quali la lingua può essere utilizzata. Tali contesti vengono tutt'oggi studiati ed esaminati da scienze quali "l'etno- e antropolinguistica, la sociolinguistica e la sociologia del linguaggio"⁶³.

In ogni caso, nell'ambito dell'educazione linguistica è importante che le tre componenti principali (docente, alunno e lingua) siano sempre in equilibrio tra loro. A tale proposito, è necessario prendere atto di un fattore che rischia di mettere a repentaglio questo equilibrio. Si tratta della facilitazione, un'azione che parte solitamente dall'insegnante, ma che, ovviamente, si riverbera sull'alunno, il quale, come già anticipato, viene generalmente considerato parzialmente responsabile del proprio percorso di studio. Questo concetto può essere anche indicato con il termine *scaffolding*, coniato da Bruner. Esso avviene ogni volta che il docente si adopera nel tentare di facilitare l'esperienza di apprendimento dei suoi alunni, e appunto, concerne tutto l'insieme di contenuti, procedure e strategie didattiche che puntano ad una semplificazione dell'assimilazione dei contenuti da parte dei discenti.⁶⁴

Balboni, però, spiega che

(l)'atto di 'facilitare' (...) può essere svolto in maniera da rafforzare lo studente, cioè da renderlo autonomo e più efficiente nell'apprendimento (ad esempio, rallentando il ritmo, dando suggerimenti, ma sempre lasciando che sia lui a compiere il percorso cognitivo), da viziare lo studente, dandogli l'illusione che imparare non richieda impegno e, sovente, fatica, o da illudere lo studente di stare imparando quando invece i buoni voti dipendono solo dalla manica larga del facilitatore, o da dare l'illusione che quella che sta imparando è la lingua autentica e non solo una sua versione semplificata per facilitarlo.⁶⁵

È, perciò, responsabilità dell'insegnante assicurarsi che l'eventuale facilitazione, messa in atto con lo scopo di agevolare i propri alunni, non finisca, al contrario, per compromettere la loro esperienza di apprendimento.

⁶² Balboni, P., "Educazione Linguistica", pp. 20-21.

⁶³ Ivi, p. 21.

⁶⁴ Torresan, P., "La Motivazione Secondo l'Analisi Transazionale", p. 221.

⁶⁵ Balboni, P., "Etica nell'Approccio, nel Metodo e nelle Azioni", p. 9.

In sintesi, dunque, l'operazione di learning/teaching può avere successo solo se i tre elementi di cui sopra coesistono in armonia tra loro. Una definizione adeguata in questo senso viene fornita da Shepelyuk:

Learning (teaching) is the process of the formation and assimilation of knowledge, skills and methods of cognitive activity of a person. Learning is a two-way process carried out by a teacher (teaching) and a student (training, teaching). In the learning process, the tasks of education are realized.⁶⁶

Dopo aver parlato di educazione ed educazione linguistica, è necessario dedicare qualche riga anche all'educazione letteraria, particolarmente pertinente in questo progetto di tesi. Citando quanto affermato da Balboni in uno dei suoi scritti, "educazione letteraria significa, anzitutto, far scoprire (non «spiegare») che (gli adolescenti) hanno bisogno di letteratura per non dover re-inventare la ruota del pensiero esistenziale, per sapere che non sono soli a dover fronteggiare tali interrogativi"⁶⁷. Educare i ragazzi alla letteratura, secondo Balboni, significa cioè aiutarli a realizzare che le risposte alle domande esistenziali che, giustamente, ciascuno si fa in età adolescenziale, possono essere trovate nei testi letterari. Per questo, quindi, è importante che il docente faccia capire loro che non solo hanno bisogno della letteratura, ma anche di saperla leggere e interpretare, di interrogarla facendo maturare in loro stessi il senso critico, in definitiva, di ampliare la loro visione sul mondo e su sé stessi. La letteratura, quindi, non va presentata agli alunni come un dovere, ma, appunto come un bisogno, che successivamente può trasformarsi in un piacere.⁶⁸

Un ultimo aspetto di rilievo, da tenere assolutamente in considerazione quando si parla di educazione, è certamente l'atto della valutazione. Occorre, innanzitutto, chiarire la differenza che intercorre tra valutazione e verifica. Quest'ultima, infatti, riguarda la raccolta dei dati, mentre la valutazione corrisponde al giudizio che viene espresso su quegli stessi dati. Si tratta, perciò, di un atto non meccanico, al contrario della verifica. Pertanto, nel momento in cui il docente procede alla verifica, e quindi

⁶⁶ Shepelyuk, O. L., "Questions of General Pedagogy", p. 7.

⁶⁷ Balboni, P., *Educazione Letteraria*, p. 17.

⁶⁸ Ibidem.

alla valutazione, deve necessariamente prendere in esame alcune importanti considerazioni.

Innanzitutto, è importante tenere a mente che tale processo non è solo utile all'insegnante per constatare la preparazione dei ragazzi, ma anche per convalidare l'efficacia del proprio metodo di insegnamento, come spiegato da Balboni: “nel momento in cui si procede alla verifica (...) e alla valutazione (...) emergono non solo le competenze dello studente ma anche la coerenza o le discrepanze tra approcci e metodi, tra dichiarazioni e prassi”⁶⁹.

La valutazione, inoltre, può risultare talvolta un atto eticamente problematico. Spesso, infatti, i docenti tendono a ritenere, erroneamente, che il prodotto della verifica rispecchi precisamente la competenza dell'alunno, mentre in realtà essa “mostra una versione parziale e spesso distorta della reale competenza”⁷⁰. Il problema, però, sussiste soprattutto nel momento in cui questa considerazione erronea “si tramuta in giudizio che ha effetti sulla vita della persona”⁷¹, quindi dello studente. È essenziale, quindi, che l'insegnante sia consapevole che i risultati delle verifiche sono sempre da considerarsi come approssimativi e indicativi, e non rispecchiano mai esattamente le vere facoltà degli alunni. Sarebbe, dunque, ingiusto da parte del docente “applicare rigidamente parametri di merito, di successo operativo, di performance, a personalità in sviluppo con tempi e percorsi diversi”⁷², a prescindere dall'età dei ragazzi e dal loro livello di padronanza della L2. Per gli studenti più giovani, per esempio, che si trovano nel pieno della fase evolutiva, è importante che “sia la promozione sia la bocciatura, in questo contesto, devono essere educative, mirare cioè all'autopromozione della persona”⁷³. Per quanto riguarda, invece, gli studenti più grandi, quali adolescenti e adulti (si pensi agli studenti liceali o universitari), “la valutazione ha a che fare con personalità più autonome e responsabili, ma ha anche ricadute sociali”⁷⁴.

In definitiva, esplorare l'educazione, in questo caso linguistica e letteraria, significa rendersi conto che si tratta di un concetto complesso, che non si esaurisce nella

⁶⁹ Balboni, P., “Etica nell'Approccio, nel Metodo e nelle Azioni”, p. 10.

⁷⁰ Ibidem.

⁷¹ Ibidem.

⁷² Ivi, p. 11.

⁷³ Ibidem.

⁷⁴ Ibidem.

semplice azione della lezione frontale tra docente e discente, ma nel quale concorrono moltissimi altri fattori. Soprattutto, bisognerebbe formare gli insegnanti a considerare ogni studente come soggetto unico e irripetibile, nonché direttamente collegato alla LS di studio, e quindi parzialmente responsabile del proprio apprendimento linguistico.

2.2 Approcci e metodi nel tempo

Per comprendere i motivi dietro allo svolgimento della ricerca e il modo in cui è stata strutturata, è necessario anzitutto dare uno sguardo a quella che è la storia pregressa della glottodidattica. Sappiamo, infatti, che l'insegnamento delle lingue ha assistito al susseguirsi di una serie di approcci e metodi nei secoli, nel tentativo di rispondere ai bisogni e valori di studenti ed insegnanti. Come sottolineato da molti studiosi, “these methods derived partly from social, economic, political, or educational circumstances, partly from theoretical consideration (...) partly from practical experience, intuition, and inventiveness”⁷⁵. Ciascuno di essi si focalizzava su un problema specifico dell'insegnamento linguistico, ma spesso, nel cercare di risolverlo, finiva per sollevare una serie di altri problemi ad esso collegati, come specificato da Ugwu: “Each method on one hand is situational and handles, perhaps, adequately the language teaching and learning problems at a particular period, while on the other hand, exposes its demerits which open the door for a new method to emerge”⁷⁶. Ciò significa, in sostanza, che ciascun metodo e approccio sviluppato nel corso del tempo scaturisce dalle condizioni dei vari periodi storici; pertanto presenta i propri pregi e difetti. È, dunque, importante per i docenti di oggi essere in grado di individuare tali pro e contro in modo da migliorare la propria attività didattica.

È particolarmente interessante notare come tutti questi approcci e metodi quasi opposti tra loro si siano avvicinati l'uno all'altro, e come le varie scuole pensiero abbiano cercato, consapevolmente o meno, di prendere le distanze dagli approcci elaborati dalle generazioni di educatori immediatamente precedenti, dando vita alla cosiddetta ‘sindrome del pendolo’. Sarà, dunque, utile andare a esaminare più nel dettaglio i vari approcci e metodi che hanno portato a quello che oggi è l'insegnamento delle lingue.

Con il termine ‘approccio’ si intende una procedura propria della glottodidattica che prevede la selezione di dati e impianti epistemologici di teorie e scienze di riferimento, poi riorganizzati in modo da individuare le mete e gli obiettivi

⁷⁵ Liu, Q., Shi, J., “An Analysis of Language Teaching Approaches and Methods - Effectiveness and Weakness”, *US-China Education Review*, Vol. 4, No. 1 (2007), p. 69.

⁷⁶ Ugwu, I., “Language Teaching Methods: A Conceptual Approach”, *Obudu Journal of Educational Studies*, Vol. 9, No. 1 (2015), p. 20.

dell'insegnamento linguistico. Balboni, inoltre, lo definisce come una filosofia di fondo, o "(...) l'idea che si ha di lingua, di cultura, di comunicazione, di studente, di insegnante, di insegnamento"⁷⁷.

Il 'metodo', invece, si può definire come una "traduzione dell'approccio in procedure operative per mezzo delle quali organizzare e realizzare le indicazioni dell'approccio stesso"⁷⁸. In ambito linguistico, Balboni lo definisce come "la realizzazione operativa di un approccio in uno dei vari contesti dell'educazione linguistica"⁷⁹, sulla quale si basa gran parte della progettazione curricolare di un qualsiasi corso di lingua. In altre parole, il metodo è uno degli strumenti fondamentali per il docente di LS, poiché esso rappresenta la traduzione operativa di quella che è la filosofia di educazione linguistica sulla quale l'insegnante in questione basa il suo approccio didattico⁸⁰. Inoltre, è fondamentale tenere conto del fatto che un metodo non risulta mai 'sbagliato' o 'giusto', ma piuttosto può essere 'coerente' o 'incoerente' con le premesse poste dall'approccio.

Naturalmente, l'approccio elaborato di volta in volta altro non è che uno specchio della società nella quale esso si inserisce. Pertanto, nel periodo del Medioevo e del Rinascimento l'insegnamento delle lingue era prevalentemente focalizzato sull'uso della lingua stessa più che sulla sua forma, e gli insegnanti erano di norma schiavi madrelingua.⁸¹

Nei secoli XVI e XVII si assistette alla nascita dei primi centri dedicati allo studio delle lingue (tra i quali l'Accademia della Crusca e la Royal Society), vennero inoltre redatti i primi dizionari e le prime grammatiche. Si cominciarono ad insegnare le lingue moderne, ma il fulcro dell'educazione linguistica era ancora fondato sul latino, lingua ormai sconosciuta ai più, e che circolava quasi esclusivamente nel mondo ecclesiastico. In questo periodo, dunque, si parla di *approccio formalistico* o *grammar translation*, focalizzato principalmente sulla grammatica, la fonologia e il lessico. Allo studente era richiesto di imparare a memoria gli schemi grammaticali, e le regole venivano date come rigide e stabili.

⁷⁷ Balboni, P., *Le Sfide di Babele*, Novara, UTET, 2012, p. 6.

⁷⁸ Ivi, p. 7.

⁷⁹ Balboni, P., "Etica nell'Approccio, nel Metodo e nelle Azioni", p. 6.

⁸⁰ Ivi, p. 4.

⁸¹ Balboni, P., *Babele*, p. 10.

In particolare, le uniche abilità linguistiche che venivano sviluppate attraverso questo approccio erano quelle scritte, ovvero lettura e scrittura, mentre quelle orali venivano quasi completamente ignorate. Le attività principali proposte al discente erano lo studio delle strutture sintattiche, la memorizzazione di lunghe liste di vocaboli e la traduzione di frasi spesso sconnesse tra loro.⁸² Inoltre, le lezioni si svolgevano principalmente nella lingua madre dello studente, e quando invece veniva utilizzata la lingua target, non veniva rivolta alcuna attenzione verso la pronuncia. La combinazione di tutti questi elementi comportava inevitabilmente una scarsissima competenza comunicativa da parte degli alunni, i quali, di fatto, erano perfettamente in grado di leggere e tradurre testi letterari molto complessi, ma non esprimersi oralmente nella LS. Lo studente, dunque, era considerato una *tabula rasa*, un vaso da ‘riempire’ di conoscenza, e durante le lezioni risultava essere completamente passivo. Il vero protagonista della lezione è l’insegnante, considerato un’*autorità* in ambito linguistico, tant’è che l’approccio formalistico viene anche definito come *teacher-centered model*. In particolare, i docenti ricavano discreti vantaggi dal servirsi di tale approccio, in quanto richiedeva un minimo impegno da parte degli insegnanti, e quindi risultava per loro relativamente semplice da applicare.⁸³

Il risultato di questo tipo di approccio, sotto molti punti di vista, risultò deleterio per gli studenti dell’epoca, che spesso finivano per demoralizzarsi e, peggio ancora, demotivarsi nello studio della LS. Questa frustrazione, principalmente dovuta ai tediosi esercizi di memorizzazione e alla loro conseguente inabilità di poter effettivamente utilizzare la lingua straniera per comunicare, sarà uno dei principali motivi che porteranno al tracollo del *grammar method*, lasciando spazio alla genesi di nuovi approcci e metodi per l’insegnamento delle lingue.

L’approccio formalistico verrà messo in discussione solo nel XIX secolo, in particolare in USA, dove la conoscenza delle lingue risultava essere fondamentale. Questo paese, infatti, godeva di una società fortemente multiculturale e ben presto la popolazione cominciò a rivendicare esigenze comunicative a cui venne data risposta solo con l’elaborazione di un ulteriore approccio, l’*approccio naturale* o

⁸² Ugwu, I., “Language Teaching Methods”, p. 21.

⁸³ Liu, Q., Shi, J., “An Analysis of Language Teaching Approaches and Methods”, p. 70.

metodo diretto. Il primo a sperimentarlo fu lo studioso tedesco Berlitz, che nel 1872 fondò una scuola di tedesco a Rhode Island. Per questo motivo l'approccio è conosciuto anche come *metodo Berlitz*. A partire da questa prima scuola verrà a istituirsi una vera e propria catena di scuole, considerate elitarie perché l'insegnamento era affidato a docenti madrelingua. La lingua sfruttata durante le lezioni passò da quella letteraria a quella parlata nel quotidiano. La distanza dall'approccio formalistico era resa ancora più netta dal rifiuto nel *direct method* dell'utilizzo della lingua madre degli studenti in qualsiasi tipo di attività. Non sempre, però, questa scelta si rivelava essere vincente, perché la traduzione da LS a LM e viceversa spesso poteva aiutare gli studenti a disambiguare il significato delle parole. Con questo nuovo approccio lo studente era finalmente considerato come un soggetto da motivare e l'apprendimento della grammatica avveniva in modo induttivo⁸⁴. Ciò significa che gli studenti erano invitati a ragionare sulle regole che dominavano il funzionamento della lingua, guidati dalle domande poste loro dagli insegnanti, con lo scopo di condurli in modo indiretto verso la risposta. Il focus si sposta dunque sulle abilità orali e sulla capacità di leggere e comprendere un testo, mentre la dimensione scritta viene lasciata in disparte⁸⁵. Anche questo metodo, però, presentava dei difetti non indifferenti. C'erano, infatti, degli elementi in mancanza dei quali il metodo diretto risultava difficilmente applicabile. Tra questi, la necessità di un docente che fosse madrelingua o che avesse una conoscenza della LS tale da permettergli di parlare con la stessa fluency di un nativo. Oltre a ciò, si aggiungevano le problematiche di tipo economico, logistico e temporale, e la somma di tutte queste difficoltà portarono inevitabilmente al declino del *direct method* per come era stato pensato da Berlitz⁸⁶.

Anche l'approccio del *Reading Method* nasce per cause storiche. Esso si sviluppa, infatti, nei primi decenni del '900, periodo dei grandi totalitarismi e della Prima guerra mondiale, quindi un periodo storico in cui l'interscambio tra le culture era tutt'altro che favorito. Il *Reading Method*, in particolare, si chiama così perché è un approccio che escludeva quasi completamente lo sviluppo delle competenze orali in lingua straniera, puntando a rafforzare invece le abilità di lettura degli

⁸⁴ Ibidem.

⁸⁵ Balboni, P., *Babele*, pp. 14-16.

⁸⁶ Ugwu, I., "Language Teaching Methods", pp. 22-23.

studenti. Inoltre, tale approccio risulta essere molto particolare in quanto ridimensionava sensibilmente il ruolo dell'educatore: "l'insegnante è un facilitatore che ha uno scarsissimo ruolo formativo"⁸⁷, la cui mansione si riduceva a quella di guida degli studenti davanti ad un testo da leggere ed analizzare, anche grazie all'aiuto dei dizionari. Ciò ebbe come conseguenza una maggiore autonomia da parte degli studenti, tant'è che in questo periodo si vide una forte tendenza a rendere gli studenti il più autonomi possibile⁸⁸.

A partire dagli anni '40 si sviluppa *l'approccio strutturalistico*, fondato sulla teoria comportamentista dell'apprendimento del linguaggio e sulla psicologia dell'apprendimento di Skinner, secondo il quale l'individuo nasce come tabula rasa sulla quale si possono creare degli abiti mentali. Questo tipo di psicologia, detta anche behavioristica, "interprets language learning in terms of stimulus and response, operant conditioning, and reinforcement with an emphasis on successful error-free learning"⁸⁹. Durante la Seconda guerra mondiale, lo studioso americano aveva elaborato un programma di insegnamento delle lingue adattato ai bisogni dell'esercito, che necessitava la formazione di spie che venissero istruite in modo rapido ed efficace all'utilizzo di una lingua straniera in modo da poter essere mandati negli altri paesi come spie senza destare sospetti. Tale programma venne successivamente introdotto anche nelle scuole, ma ebbe vita breve: verso la fine degli anni '50, lo studioso Noam Chomsky sfoderò un violento attacco al modello skinneriano, e ne determinò la fine. Tra le maggiori critiche mosse a questo tipo di approccio c'era il fatto che l'acquisizione linguistica veniva ridotta ad un puro meccanismo, a microstrutture, e che al suo interno sembrava non esserci posto per alcun tipo di approfondimento culturale.⁹⁰ Questo tipo di approccio si realizzava in metodi quali quello *audio-orale* e *audio-visivo*, secondo i quali l'apprendimento è basato su "pattern drills", cioè esercizi ripetuti molteplici volte, "costituiti da serie di sequenze stimolo-risposta-conferma con un ritmo incalzante, al fine di impedire una riflessione consapevole e di privilegiare la memorizzazione spontanea"⁹¹. Con

⁸⁷ Balboni, P., *Babele*, p. 17.

⁸⁸ Ivi, p. 16-18.

⁸⁹ Liu, Q., Shi, J. "An Analysis of Language Teaching Approaches and Methods", p. 70.

⁹⁰ Balboni, P., *Babele*, pp. 18-21.

⁹¹ Ivi, p. 21.

questi metodi vengono, perciò, privilegiate le abilità orali rispetto a quelle scritte, anche grazie alle nuove tecnologie didattiche degli anni '50: laboratori linguistici, registratori audio, dischi, diapositive⁹². Le lezioni, infatti, erano strutturate in modo che la lingua veniva presentata ai discenti sempre attraverso l'utilizzo di dialoghi che presentassero le strutture sintattiche e il vocabolario di interesse. Dopo aver ascoltato il dialogo, ci si aspettava che gli studenti lo memorizzassero, ponendo particolare attenzione verso i pattern drills. Alcune delle caratteristiche tipiche di questi metodi erano la quasi totale assenza di spiegazioni grammaticali da parte dell'insegnante, la focalizzazione sulla pronuncia, l'utilizzo di supporti visivi e videocassette, l'immediato rinforzo all'uso corretto della lingua⁹³. Gli studenti, dunque, imparavano la lingua in modo autonomo e isolato, cercando di memorizzare la lingua attraverso la ripetizione di strutture rigide e specifiche. Di conseguenza, si può affermare che il cosiddetto *audio-lingual method* ignorasse quasi completamente l'acquisizione di competenze comunicative da parte dei discenti, i quali, al termine del corso di lingua, "were often found to be unable to transfer skills acquired through Audiolingualism to real communication outside the classroom"⁹⁴. A indebolire l'uso di questo approccio, inoltre, contribuirono anche la scoperta che la lingua straniera "was not acquired through a process of habit formation and that errors were not necessarily a problem to the learner"⁹⁵.

Durante gli anni '60 nasce un approccio che rispecchia l'esigenza di una maggiore autenticità della lingua insegnata all'interno delle scuole. Si tratta dell'*approccio comunicativo*, il quale si basa su tre principi. Il primo è quello di riuscire a combinare la correttezza formale con l'utilizzo pragmatico della lingua, ovvero sviluppare la capacità dello studente di perseguire i propri scopi e al contempo sortire effetti tramite gli atti linguistici. Il secondo principio, invece, riguarda lo scopo dell'insegnamento stesso: lo studente, infatti, non deve raggiungere la semplice competenza linguistica, ma deve acquisire la più complessa competenza comunicativa. Infine, il terzo principio sottolinea che una lingua

⁹² Ivi, pp. 21-23.

⁹³ Ugwu, I., "Language Teaching Methods", p. 24.

⁹⁴ Liu, Q., Shi, J., "An Analysis of Language Teaching Approaches and Methods," p. 70.

⁹⁵ Ugwu, I., "Language Teaching Methods", p. 24.

straniera può essere utilizzata soltanto se si conosce la cultura del paese straniero⁹⁶. Da questo approccio derivano due metodi: il *metodo situazionale* e quello *nozionale-funzionale*. Tali metodi risultano essere piuttosto innovativi per l'epoca, in quanto rivolgono l'attenzione verso la sociolinguistica e la fonetica, attraverso l'introduzione della lingua all'interno di un contesto realistico. L'accuratezza formale passa, perciò, in secondo piano, mentre viene valorizzata la 'conoscenza del mondo' che ciascuno studente possiede. Ciò significa che, finalmente, lo studente non viene più visto come una tabula rasa, ma diviene protagonista dell'attività didattica, con i suoi bisogni ed interessi.⁹⁷

Nel decennio successivo si assiste ad un crescente interesse nella psico- e neurolinguistica, e quindi della dimensione psicologica nella glottodidattica. Si sviluppa, così, un altro tipo di approccio, ovvero l'*approccio umanistico-affettivo*, con il quale si "stigmatizza la tradizione logica, intellettuale dell'insegnamento a scapito della dimensione emozionale della persona che apprende"⁹⁸. Anche in questo approccio, come in quello precedente, l'obiettivo dell'insegnamento è che lo studente acquisisca una certa competenza comunicativa. Tra i metodi di tipo umanistico-affettivo è bene ricordare il *Natural Approach* di Krashen, il *Total Physical Response* di Asher, la *Suggestopedia* di Lozanov e il *Silent Way* di Gattegno.

Il *Natural Approach* nasce intorno agli anni '80 e si basa sulla SLAT di Krashen, acronimo di 'second language acquisition theory'. Una delle caratteristiche di questo metodo sono l'utilizzo esclusivo della LS da parte dell'insegnante, il quale non segnala agli studenti i loro errori, se non nella correzione dei compiti per casa. L'obiettivo del *Natural Approach* è quello di aiutare gli studenti ad acquisire le skills comunicative necessarie per esprimere i propri pensieri ed opinioni, eseguire compiti e attività, risolvere problemi. Uno dei problemi che vennero, però, riconosciuti nel mettere in pratica tale metodo è che spesso gli alunni di una classe risultano possedere livelli di competenza disuguali tra loro; risultava, perciò,

⁹⁶ Balboni, P., *Babele*, pp. 23-29.

⁹⁷ Ivi, pp. 28-34.

⁹⁸ Ivi, p. 35.

difficolto per gli insegnanti decidere quale forma di linguaggio utilizzare per fornire loro input in modo che quest'ultimo fosse comprensibile per tutti⁹⁹.

Il *Total Physical Response* è un metodo che si sviluppa a partire dagli anni '60 grazie alle sperimentazioni di James Asher ed imperniato intorno alla "trace theory", secondo la quale "memory is stimulated and increased when it is closely associated with motor activity"¹⁰⁰. Per mostrare la differenza che intercorreva tra questo tipo di metodo e tutti gli altri, Asher associava la figura del docente a quella di un direttore di scena al quale gli attori, a cui equivalgono in questo caso gli studenti, obbediscono. Alcuni degli elementi distintivi del total physical response sono l'uso dell'umorismo per cercare di rendere le lezioni il più piacevole possibile per i discenti, e il focus su grammatica e vocabolario della lingua-target. Uno dei maggiori limiti che, però, caratterizzava questo metodo era il fatto che poteva essere messo in pratica solo all'interno della classe e in presenza dell'insegnante/direttore artistico¹⁰¹.

Verso la fine degli anni '70, lo psicologo bulgaro Georgi Lazanov ipotizzò che gli studenti spesso innalzano involontariamente delle barriere psicologiche che finiscono per limitare la loro capacità di apprendimento. Per questo motivo, Lazanov "was led to developing a language learning method that deals on "desuggestion" of the limitations learners think they have, and providing them with a condition that might keep their minds in a relaxed form in order to attain to its full potential capacity"¹⁰². Pertanto, la *Suggestopedia* altro non è se non il risultato dell'applicazione del 'power of suggestion' nel campo della pedagogia. Dal punto di vista pratico, questo metodo consisteva in una serie di incontri intensivi, dalla durata di circa quattro ore, di piccoli gruppi, formati da 12 studenti per volta. Ogni lezione si svolgeva secondo un pattern molto preciso e studiato nel dettaglio. Si potevano, infatti, distinguere tre diverse parti nella lezione:

- 1- La revisione, che avveniva attraverso giochi, conversazioni e pattern drills;
- 2- L'introduzione del materiale nuovo sottoforma di dialogo;

⁹⁹ Ugwu, I., "Language Teaching Methods", pp. 28-29.

¹⁰⁰ Ivi, p. 25.

¹⁰¹ Ivi, pp. 25-26.

¹⁰² Ivi, p. 27.

3- L'ultima parte della lezione a sua volta veniva divisa in due ulteriori sezioni, denominate 'active séance' e 'passive séance'. Nella prima di queste sezioni il dialogo veniva letto diverse volte dal docente in modo quasi teatrale, così da attirare l'attenzione dei discenti; mentre nella seconda sezione veniva fatta ascoltare agli alunni della musica barocca, che, si pensava, ne avrebbe favorito la concentrazione.

In tutto ciò, gli alunni si trovavano in un ambiente confortevole, con la luce soffusa, e sedevano su comode poltrone. Dal punto di vista linguistico, la suggestopedia tollerava gli eventuali errori commessi dagli alunni e l'enfasi veniva applicata sul contenuto della LS più che sulle sue caratteristiche strutturali. Questo approccio, però, risultava difficilmente applicabile, in quanto era molto difficile ricreare un ambiente così ameno in tutte le classi. Inoltre, la combinazione di tutte le caratteristiche sopracitate (luce soffusa, musica, sedie comode) rischiavano seriamente di indurre sonnolenza negli alunni¹⁰³.

Il *Silent Way*, infine, nasce come risposta ai metodi di insegnamento tradizionali, nei quali, di norma, era sempre l'insegnante ad avere un ruolo attivo e dominante in classe. Negli anni '70, infatti, lo studioso Gattegno valutò che "knowledge is not a transferable commodity, but rather a construct that must be actively developed through experience; therefore, the objective of education should be to raise students' awareness that there is knowledge to be gained, rather than to supply them with this knowledge"¹⁰⁴. A sostenere di questa ipotesi, negli anni successivi, giunsero molte altre ricerche educative, che aiutarono a dimostrare come questo metodo di insegnamento spingesse gli studenti a diventare sempre più consapevoli e autonomi nel proprio percorso di apprendimento. Questo perché, a differenza degli altri metodi di insegnamento, nel silent way agli alunni non veniva richiesto di imitare il docente. Al contrario, l'input da parte dell'insegnante veniva limitato al massimo, e il silenzio diventava un vero e proprio strumento pedagogico, in modo tale da incoraggiare i discenti verso un'esperienza diretta e quindi più autentica con la lingua straniera. Per questo motivo, è possibile affermare che, nel silent way, il ruolo dell'insegnante durante la lezione sia quello di facilitatore, di guida che

¹⁰³ Ivi, pp. 27-28.

¹⁰⁴ Yüksel, İ., Caner, M., The Silent Way, in Çelik, S., *Approaches and Principles in English as a Foreign Language (EFL) Education*, Eğitim Kitap, Ankara, 2014, p. 41.

accompagna gli alunni nel loro percorso di scoperta della LS; mentre i discenti diventano sempre più responsabili del proprio processo educativo¹⁰⁵. Il silent way, inoltre, non li incoraggia soltanto verso l'autonomia e l'indipendenza, ma anche verso la cooperazione. Durante le lezioni, infatti, gli student "are expected to interact with each other and to suggest alternatives; therefore, they must learn to work cooperatively rather than competitively and feel comfortable both in correcting and in being corrected by their peers"¹⁰⁶.

Questi metodi, per quanto differenti l'uno dall'altro, presentano alcune caratteristiche comuni. La prima consiste nell'interesse verso tutti gli aspetti della personalità umana (cognitivi, affettivi, fisici). Grazie agli studi sulla sfera cognitiva, infatti, si è arrivati a comprendere che ciascun individuo ha un canale di apprendimento prediletto. Il docente, dunque, dovrebbe tenere questo in considerazione nel preparare le attività, in modo da riuscire a coinvolgere gli studenti e mantenere la loro motivazione attiva il più possibile. La seconda caratteristica comune a questi metodi tiene in considerazione l'esistenza di un 'filtro affettivo', ovvero "un preciso meccanismo di autodifesa"¹⁰⁷ causato da stati di ansia o attività che minano l'autostima del discente, provocando la sensazione di non essere in grado di apprendere. In poche parole, il filtro affettivo funziona come una vera e propria barriera che blocca l'apprendimento. L'obiettivo dell'insegnante, dunque, dovrebbe essere quello di evitare o quantomeno limitare attività che possano generare ansia negli studenti, così da abbassare il filtro affettivo. Infine, la terza e ultima caratteristica si basa sul fatto che tutti i metodi sopra citati siano induttivi, cioè considerano la grammatica un punto di arrivo, e non di partenza. Nell'avvalersi di un metodo induttivo, infatti, il docente guida gli studenti in una riflessione sulla lingua a partire da una serie di esempi, per poi ricavare la regola grammaticale solo in un secondo momento¹⁰⁸.

A partire dagli anni '90 si è passati all'utilizzo di un approccio considerato più autentico, detto *Communicative Language Teaching Approach*. Tra gli elementi distintivi di questo approccio troviamo una particolare attenzione verso le abilità

¹⁰⁵ Ivi, pp. 42-47.

¹⁰⁶ Ivi, p. 47.

¹⁰⁷ Balboni, P., *Babele*, p. 42.

¹⁰⁸ Ivi, pp. 35-45.

communicative acquisite dagli studenti. Ai discenti, infatti, viene fatta utilizzare la LS in contesti reali, quotidiani, con scopi realistici e significativi, come specificato da Thompson: “Researchers argued that for acquisition to occur, learners had to practice using grammatical features in context, in other words, using features for actual, communicative purposes”¹⁰⁹. Non mancano, però, anche in questo caso le critiche mosse da altri studiosi. Rimane, per esempio, il dubbio su come questo approccio possa essere applicato a tutti i livelli di competenza linguistica, in che modo svolgere la valutazione, o ancora, se esso si presti ad essere messo in pratica da docenti che non siano madrelingua nella lingua-target¹¹⁰.

Ad oggi, la cosiddetta ‘sindrome del pendolo’ sembra essere stata in qualche modo ‘guarita’ con quello che viene chiamato *Approccio Integrato*. Liu e Shi, infatti, evidenziano che: “Each of the different methods (...) has attempted to deal with some issues of language learning. However, they derived in different historical context, stressed different social and educational needs and have different theoretical consideration¹¹¹”. Per questo motivo, risulta necessario che gli insegnanti di lingua siano in grado di riconoscere i punti forti dei vari approcci, in modo da essere in grado di fare una selezione degli elementi, da essi estrapolati, che possano essere funzionali al proprio modello di insegnamento. Non c’è, quindi, un metodo che sia preferibile agli altri in toto, perché “no single method could guarantee successful results”¹¹².

Attraverso l’applicazione dell’approccio integrato, dunque, il docente compie una commistione di tutti quelli che sono gli elementi positivi di tutti gli approcci e i metodi che si sono succeduti nel tempo, in modo da rendere l’apprendimento dei suoi studenti il più efficace possibile sotto ogni punto di vista.

¹⁰⁹ Thompson, C., “Practice Makes Perfect? A Review of Second Language Teaching Methods”, *The Bulletin of the Graduate School of Josai International University*, Vol. 22 (2019), p. 57.

¹¹⁰ Ibidem.

¹¹¹ Liu, Q., Shi, J., “An Analysis of Language Teaching Approaches and Methods”, p. 71.

¹¹² Ibidem.

2.3 Sviluppo dell'attività di scrittura a partire dalla letteratura

2.3.1 Didattica della letteratura

L'idea di coniugare l'insegnamento della lingua a quello della letteratura ha radici profonde nella nostra società. La storia, ovviamente, ha avuto un ruolo fondamentale nella relazione tra lingua e letteratura. Infatti, nell'ultimo secolo si è assistito ad un alternarsi di posizioni tra loro contrastanti nei confronti dell'utilizzo della letteratura come mezzo di insegnamento delle lingue straniere. Ad esempio, tra gli anni '40 e '60, essa non era considerata essenziale nell'apprendimento linguistico, e successivamente, fino alla fine degli anni '70, la letteratura straniera venne addirittura abbandonata anche ai livelli più avanzati perché vista come legata al metodo grammaticale-traduttivo, e quindi giudicata negativamente.¹¹³ Solo a partire dagli anni '80 la letteratura viene reintegrata nell'insegnamento linguistico. In questi anni si arriva a comprendere come essa rappresenti uno strumento ideale per acquisire contenuti, abilità di lettura e vocabolario. Tutto ciò risulta essere necessario per lo studente, al quale, finalmente, vengono forniti i mezzi necessari per affrontare letture impegnative, sia nella propria LM che nelle eventuali LS.¹¹⁴

Ad oggi viene riconosciuta alla letteratura autentica un nuovo potenziale: essa, infatti, è considerata come uno strumento in grado di sviluppare la lingua in qualsiasi contesto, dalle competenze grammaticali a quelle sociolinguistiche e pragmatiche. Questo è stato possibile anche grazie ad una nuova calibratura del materiale letterario. Ciò significa che negli ultimi anni si è passati “dalla focalizzazione sulla storia letteraria e sugli autori a quella sul testo”¹¹⁵, in modo da aiutare tutti gli studenti ad avvicinarsi ai testi letterari. In sintesi, Bertelli afferma quanto segue: “(n)el corso degli anni la letteratura ha assunto (...) ruoli diversi e il suo uso è variato a seconda delle scuole di pensiero e delle scelte metodologiche”¹¹⁶, sottolineando che in tempi moderni la tecnologia ha aperto un nuovo ventaglio di orizzonti per docenti e studenti, i quali hanno oggi la possibilità di studiare le molteplici forme della lingua in modo interattivo.¹¹⁷

¹¹³ Bertelli, C, *La Letteratura nella Classe di Lingua*, Laboratorio Itals, Venezia, pp. 4-5.

¹¹⁴ Ivi, p. 5.

¹¹⁵ Ivi, p. 6.

¹¹⁶ Ibidem.

¹¹⁷ Ivi, pp. 5-7.

Ovviamente non tutti gli studiosi odierni concordano sull'utilità della letteratura in ambito linguistico, e il dibattito è ancora aperto. Seguendo sempre lo studio di Bertelli,

una delle ragioni per le quali la letteratura è stata a lungo ripudiata dall'insegnamento linguistico è stato per la forte critica ai metodi di insegnamento tradizionali che, anche dopo il venir meno del metodo grammaticale-traduttivo, usavano la letteratura come spunto per affrontare altri temi ad essa correlati, (...) ovvero una lettura che invitava gli studenti ad estrapolare o "portare via" informazioni specifiche, elementi testuali, e ad inferire il significato lessicale dal contesto generale, a discapito invece di una lettura estetica che preservasse la spontanea sensibilità degli studenti. (...) Questo tipo di impiego della letteratura era inoltre in larga parte incentrato sull'insegnante e lasciava quindi poco o pochissimo spazio di coinvolgimento diretto tra testo e lettore.¹¹⁸

Ci sono, dunque, due punti di vista opposti a riguardo. Da un lato ci sono i linguisti che vedono con favore l'integrazione di lingua e letteratura, in quanto quest'ultima, di fatto, non è altro che un prodotto umano. La posizione di questa categoria di linguisti è giustificata da una serie di fattori, primo dei quali il fatto che i testi letterari, come già anticipato, sono dei veri e propri materiali autentici e quindi, come si vedrà nel capitolo successivo, non nati con lo scopo di insegnamento, ma indirizzati al pubblico di lettori L1, come espresso da Parola Nastri nel suo saggio: "Literature is valuable authentic material (...) because works of literature are not fashioned for the specific purpose of teaching languages"¹¹⁹, e poi anche da Paola Morgavi: "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"¹²⁰.

Ovviamente, per questo stesso motivo, i testi in lingua straniera possono risultare fin troppo complicati per i discenti, ed è compito proprio dell'insegnante assicurarsi che la classe abbia gli strumenti adatti per poter comprendere la cultura di arrivo e partecipare attivamente nella realizzazione di una società interculturale¹²¹. Inoltre,

¹¹⁸ Ivi, p. 8.

¹¹⁹ Nastri, P., "How Literature Can Facilitate Discussions about Controversial Topics: An Interdisciplinary Approach", *NeMLA*, Vol. 42 (2019), p. 95.

¹²⁰ Morgavi, P., "La Letteratura nella Classe di Lingua: Una Sfida per gli Studenti del Nuovo Millennio", *NeMLA*, Vol. 41 (2019), p. 83.

¹²¹ Bertelli, C, *La Letteratura nella Classe di Lingua*, pp. 8-9.

la letteratura risulta essere per gli studenti altamente motivante e significativa, perché, in quanto materiale autentico, “fornisce informazioni sociolinguistiche e pragmatiche”¹²² sulla cultura-target. In particolare, la letteratura contiene una varietà linguistica di inestimabile valore per lo studente di lingue, il quale può, attraverso la lettura, arricchire il proprio vocabolario, il registro, le competenze grammaticali e sintattiche. Questo concetto è ribadito anche da Paola Nasti e Paola Quadrini:

literary texts represent a rich and meaningful input that can be utilized as linguistic and sociolinguistic patterns for the acquisition of vocabulary, morpho-syntactic structures, metaphors, similes, formulaic sentences, and more. As authentic and motivating contexts for language learning (...) the various literary genres (novels, short fiction, poetry, drama) offer fruitful means to demonstrate different styles and registers that serve as models for the development of discourse competence.¹²³

Allo stesso modo, in uno dei suoi studi, Paola Nasti asserisce: “reading increases learners’ vocabulary as well as their understanding of the syntax and discourse structures”¹²⁴.

Infine, la letteratura può avere anche una certa importanza sul piano personale, poiché tratta spesso di temi universali, nei quali ciascuno può identificarsi o leggere dei significati diversi¹²⁵. All’interno di questa categoria favorevole all’integrazione della letteratura nella classe di LS, ad esempio, troviamo esperti come Christine Savvidou, secondo la quale “the boundaries which are thought to exist between literary and non-literary discourse are not so distinct”¹²⁶. Quando si parla di educazione culturale, però, bisogna tenere in considerazione il tipo di cultura che si vuole veicolare. Secondo Balboni, infatti, non è sufficiente esporre i discenti alla dimensione materiale quotidiana e spicciola della cultura straniera. Bisognerebbe, piuttosto, mostrare loro che la cultura di un paese è molto più complessa di così. Essa, infatti, rappresenta la civiltà del popolo nativo, i suoi valori, la sua identità

¹²² Ivi, p. 11.

¹²³ Nasti, P., Quadrini, P., “Introduction: How to Use Literature in the Italian Language Class”, *NeMLA*, Vol. 41 (2019), p. ix.

¹²⁴ Nasti, P., “How Literature Can Facilitate Discussions”, pp. 95-96.

¹²⁵ Bertelli, C, *La Letteratura nella Classe di Lingua*, pp. 11-12.

¹²⁶ Savvidou, C., “An Integrated Approach to Teaching Literature in the EFL Classroom”, *The Internet TESL Journal*, Vol. 10 (2004), No. 12.

profonda, l'intersezione di relazioni etiche, religiose, politiche, economiche, ecc¹²⁷.

In altre parole,

literature provides a context that can be used for the development of culture (...) (and) literature provides materials for making connections with the society in which the text is produced. (...) through extratextual references, students gain social, cultural and historical knowledge, which facilitates their understanding of past and present time periods. In addition, literature sheds light on lifestyles, ways of thinking and other social aspects represented in the story.¹²⁸

Nastri e Quadrini aggiungono anche che un ulteriore vantaggio dovuto all'inserimento dello studio della letteratura nei curricoli delle classi di lingua sia relativo ai momenti di confronto tra e con i compagni di classe. I testi letterari, infatti, presentano una ricchezza culturale tale da rendere ancora più forte lo stimolo di riflessione e successivamente di discussione con i pari, riguardo alle comparazioni o differenze che gli alunni possono fare tra la cultura della LS e quella della propria LM, o di altre eventuali LS da loro studiate. Si tratta di un aspetto che non va assolutamente ignorato, perché, se il dibattito avviene nel rispetto reciproco, esso andrà a influenzare positivamente la formazione dell'identità dello studente. In questo modo, infatti, egli avrà la possibilità di sviluppare il proprio pensiero critico, e quindi anche di comprendere e valutare qualsiasi tipo di testo si troverà di fronte: "As learners assume an active role by engaging with the literary text, they are encouraged to question the possible ambiguities and varieties of meanings present in the text; in doing so, they develop an aptitude for critical thinking, which will be useful throughout their lives"¹²⁹. A sostegno di tali affermazioni giunge anche lo studio di Paola Morgavi, secondo la quale: "il testo letterario diventa strumento culturalmente e civilmente utile, in grado di sviluppare immaginazione e coscienza critica e in ultimo di preparare cittadini consapevoli"¹³⁰.

La seconda categoria è quella che comprende tutti coloro che sono contrari all'impiego della letteratura nella classe di lingua, a partire dal fatto che "questa sia spesso molto lontana dal linguaggio standard a cui sono abituati gli studenti"¹³¹.

¹²⁷ Balboni, P., "Etica nell'Approccio, nel Metodo e nelle Azioni", p. 5.

¹²⁸ Nastri, P., Quadrini, P., "How to Use Literature", p. ix.

¹²⁹ Ivi, p. xiii.

¹³⁰ Morgavi, P., "La Letteratura nella Classe di Lingua", p. 83.

¹³¹ Bertelli, C., *La Letteratura nella Classe di Lingua*, p. 13.

Oltre a ciò, tali studiosi giustificano la loro posizione sottolineando che i testi letterari rischiano di confondere o deviare gli studenti dall'uso corretto della lingua¹³², in quanto gli autori possono prendersi la libertà di sovvertire le regole grammaticali, sintattiche, semantiche, fonetiche. Oltre che nella forma, poi, la letteratura può rivelarsi complessa anche nel contenuto, e talvolta l'argomento del testo può risultare troppo contorto o il significato non immediato¹³³ per lo studente che non conosce la cultura-target abbastanza a fondo (si pensi, ad esempio, alla forma della poesia).¹³⁴ Per questo motivo, alcuni esperti suggeriscono l'introduzione della letteratura in lingua straniera solo nelle classi più avanzate, escludendola, quindi, dalle scuole primarie e secondarie di primo grado. Ancora, questo secondo gruppo di studiosi sostiene che la letteratura sia fondamentale inutile per i discenti di oggi, poiché “essa non aiuta gli studenti a raggiungere gli obiettivi accademici ed occupazionali”¹³⁵, e che, di conseguenza, essi si trovino difficilmente motivati nell'affrontarla: “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”¹³⁶.

Il dibattito, dunque, è ancora aperto, e anche se schierarsi non risulta semplice, di certo non si può negare il fatto che “(...) literature is language and language can indeed be literary”¹³⁷. Come rimarcato da Bertelli,

se la varietà grammaticale e lessicale e l'uso della sintassi in letteratura pongono per alcuni delle difficoltà insormontabili, per altri (...) offrono agli studenti la possibilità di imbattersi e confrontarsi con una lingua autentica e varia che altrimenti non incontrerebbero mai. (...) Tutti concordano sul fatto che la letteratura sia ricca di contenuti culturali, ma per alcuni questo pone problemi di comprensione e rende difficile la scelta dei testi, mentre per altri è proprio alla varietà e alla complessità culturale che gli studenti devono essere esposti perché possano essere in grado di trovare un loro punto di vista personale e una loro collocazione.¹³⁸

¹³² Savvidou, C., “An Integrated Approach to Teaching Literature in the EFL Classroom”.

¹³³ Ibidem.

¹³⁴ Bertelli, C., *La Letteratura nella Classe di Lingua*, pp. 12-13.

¹³⁵ Morgavi, P., “La Letteratura nella Classe di Lingua”, p. 75.

¹³⁶ Ivi, p.84.

¹³⁷ Savvidou, C., “An Integrated Approach to Teaching Literature in the EFL Classroom”.

¹³⁸ Bertelli, C., *La Letteratura nella Classe di Lingua*, p. 14.

In altre parole, la letteratura va presentata ai ragazzi non come indirizzata allo sviluppo di competenze letterarie, ma piuttosto allo sviluppo di “valori civili ed etici, essa contribuisce allo sviluppo dell’intera persona”¹³⁹.

Inoltre, è certamente incontestabile che l’acquisizione da parte dei ragazzi della capacità di entrare in contatto con un’altra cultura, e quindi anche con la propria cultura attraverso un processo di negoziazione,

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 (...) attive e produttive non solo nell’immediato futuro, ma nell’intero arco della vita.¹⁴⁰

Per insegnare le lingue tramite l’impiego di testi letterari sono stati sviluppati vari approcci e metodologie, e ad oggi quelli principali sono quattro.

Il primo è *l’approccio basato sull’apprendimento linguistico attraverso attività specifiche* e mira a sviluppare le quattro abilità primarie (leggere, scrivere, ascoltare, parlare) a partire dal testo letterario e tramite attività mirate, come quella del brainstorming. Questo approccio è utilizzabile a qualsiasi livello linguistico e si basa sulla tecnica della produzione creativa, risolvendo, quindi, due dei maggiori problemi dell’uso della letteratura nella classe di lingua, ovvero il suo impiego limitato a livelli alti e una maggiore concentrazione sulla recezione, a discapito della produzione linguistica.¹⁴¹ Questo tipo di approccio viene anche chiamato *language model*, poiché “such an approach enables students to access a text in a systematic and methodical way to study examples of specific linguistic features, literal and figurative language, and direct and indirect speech”¹⁴². Il repertorio di attività che integrano questo modello è molto vasto: riassunti, role-play, cloze test, ecc.

Il secondo è *l’approccio stilistico*, nato negli anni ’70, che mira ad aiutare gli studenti ad accrescere la propria sensibilità in ambito letterario. Tutto ciò è reso

¹³⁹ Morgavi, P., “La Letteratura nella Classe di Lingua”, p. 75.

¹⁴⁰ Ivi, p. 84.

¹⁴¹ Bertelli, C., *La Letteratura nella Classe di Lingua*, pp. 15-16.

¹⁴² Yimwilai, S., “An Integrated Approach to Teaching Literature in an EFL Classroom”, *Canadian Center of Science and Education*, Vol. 8, No. 2 (2015), p.15.

possibile grazie ad un'analisi delle scelte compiute dall'autore nella stesura del testo dal punto di vista sintattico e grammaticale.¹⁴³

Il terzo approccio è quello *estetico-esperienziale*, e si basa sull'idea che attraverso la letteratura si possano fare moltissime esperienze, poiché essa è capace di trascinare il lettore e di sfidare il suo punto di vista, ma allo stesso tempo permette una riflessione oggettiva. Questo approccio viene anche definito come *personal growth model*, e ciò perché, come definito da Yimwilai, tra i suoi obiettivi c'è quello incoraggiare gli studenti a esprimere "(...) their feelings and opinions and to make connections between their own personal and cultural experiences and those expressed in the text"¹⁴⁴. Per fare ciò, dunque, ciascuno di noi si basa su esperienze pregresse, anticipa quello che potrebbe essere scritto nel testo e lo interpreta a modo proprio. Eppure, per studenti ad un livello di lingua medio/basso, questo tipo di lavoro potrebbe risultare fin troppo complesso, e potrebbe non sempre essere per loro possibile comprendere un testo nonostante l'afflusso delle proprie conoscenze personali pregresse. Per questo si parla di "relatività culturale", utile per segnalare la distanza tra l'interpretazione dello stesso testo da parte di un lettore nativo e di uno non nativo.¹⁴⁵

Il quarto si chiama *approccio interculturale*, e mostra la letteratura come un "un prodotto culturale da cui derivano relazioni interculturali e conflitti"¹⁴⁶, quindi un mezzo da utilizzare per permettere ai discenti di guardare la realtà da un punto di vista diverso da quello a cui sono abituati, ma coinvolgendo sempre le loro esperienze di vita.¹⁴⁷ L'approccio in questione è anche definito *cultural model*, e rappresenta un modello alquanto tradizionale di trattare la letteratura all'interno della classe L2, in quanto spinge gli studenti a "(...) explore and interpret the social, political, literary and historical context of a specific text"¹⁴⁸.

Ciò che cambia tra i vari approcci sopracitati, è il tipo di focus che viene dedicato al testo letterario, il quale può, quindi, essere vagliato in qualità di artefatto culturale da parte dell'uomo, o utilizzato come punto di partenza per spunti linguistico-

¹⁴³ Bertelli, C., *La Letteratura nella Classe di Lingua*, p. 16.

¹⁴⁴ Yimwilai, S., "An Integrated Approach to Teaching Literature in an EFL Classroom", p.15.

¹⁴⁵ Bertelli, C., *La Letteratura nella Classe di Lingua*, pp. 17-18.

¹⁴⁶ Ivi, p. 18.

¹⁴⁷ Ivi, pp. 18-19.

¹⁴⁸ Savvidou, C., "An Integrated Approach to Teaching Literature in the EFL Classroom".

grammaticali, o ancora come uno stimolo per la crescita personale dei singoli studenti.¹⁴⁹ Questi, però, non sono gli unici approcci possibili quando si parla di letteratura in lingua straniera. Molti studiosi, infatti, suggeriscono l'impiego di *approcci integrati*. Nello sviluppare questi ultimi si è partiti dal presupposto che "ogni approccio ha dei punti di forza e delle criticità"¹⁵⁰, pertanto si tratta di una serie di modelli che integrano al loro interno lingua, cultura e sfera personale¹⁵¹. Perché l'utilizzo di testi letterari risulti benefico ai fini dell'insegnamento di una L2, però, è necessario che la letteratura in questione venga insegnata nel modo adatto, ovvero "for literature teachers, it is important that their methods and approaches aim toward the all-around development and welfare of students"¹⁵². Anche Christine Savvidou sostiene l'importanza dell'approccio integrato nelle classi di lingua: "What is needed is an approach to teaching literature in the EFL classroom which attempts to integrate these elements in a way that makes literature accessible to learners and beneficial for their linguistic development"¹⁵³. Non si tratta semplicemente di un metodo teorico: molti studi e ricerche hanno dimostrato che questo approccio è realmente efficace, nonostante le tante differenze linguistiche e culturali che possono esserci all'interno del gruppo classe, poiché, di fatto, l'approccio integrato non fa altro che combinare insieme i lati positivi di tutti gli altri approcci, tralasciandone invece i difetti. Un esempio in questo caso è lo studio da Yimwilai nel 2015 su un gruppo di studenti thailandesi. Tra le conclusioni tratte dalla ricercatrice spicca il fatto che "social studies teachers who used the integrated approach performed better than other social studies teachers. The results of the present study also indicate that the integrated approach is more effective than the conventional method"¹⁵⁴. E ancora: "the suggested approach can inculcate positive attitudes and enhance students' academic achievement and critical thinking skills"¹⁵⁵.

¹⁴⁹ Ibidem.

¹⁵⁰ Bertelli, C., *La Letteratura nella Classe di Lingua*, p. 19.

¹⁵¹ Ibidem.

¹⁵² Yimwilai, S., "An Integrated Approach to Teaching Literature in an EFL Classroom", p. 14.

¹⁵³ Savvidou, C., "An Integrated Approach to Teaching Literature in the EFL Classroom".

¹⁵⁴ Yimwilai, S., "An Integrated Approach to Teaching Literature in an EFL Classroom", p. 19.

¹⁵⁵ Ibidem.

I motivi per cui l'approccio integrato è da prediligere rispetto agli altri sono principalmente tre:

- Da un punto di vista linguistico, gli studenti vengono messi di fronte ad una grande varietà di testi autentici, tra loro eterogenei e con caratteristiche diverse. Ciò permette ai discenti di entrare in contatto con la lingua straniera in tutte le sue sfaccettature.
- Grazie alla lettura, gli studenti possono anche sviluppare un vero e proprio metodo di studio, attraverso l'utilizzo di schemi, letture estensive o altre strategie intensive.
- Infine, l'approccio integrato è senza dubbio il più valido per quanto riguarda la motivazione della classe, poiché, se scelto e adattato correttamente, il testo letterario risulterà prima di tutto piacevole, oltre che utile.

Un'ulteriore riflessione va fatta su una serie di elementi che sono senza dubbio fondamentali se si vuole utilizzare un testo letterario al fine di insegnare la lingua.

Prima di tutto, va precisato, per quanto ovvio, che un testo letterario viene considerato tale in quanto possiede delle caratteristiche formali che lo identificano come tale, e quindi diverso da tutti gli altri tipi di testo. "In altre parole, un testo letterario è identificato dallo «stile», dalle scelte linguistiche compiute dall'autore"¹⁵⁶. Tra queste scelte linguistiche, elencate da Balboni in uno dei suoi saggi, troviamo: scelte testuali, scelte relative al lessico e alle figure retoriche, scelte morfosintattiche, scelte fonologiche e grafiche, e scelte pragmatiche¹⁵⁷.

Basandosi nuovamente sull'analisi svolta da Bertelli, quando si affronta il tema dei testi letterari da presentare in classe, ci si può soffermare in particolare su quattro elementi, a partire da quello dei *generi letterari*. Come sappiamo, ogni tipo di testo possiede delle caratteristiche specifiche, delle quali bisogna necessariamente tenere conto nel momento in cui il testo viene presentato agli studenti.

Ad esempio, il racconto breve presenta in genere una molteplicità di registri, poiché si svolge in contesti diversi. Esso è un tipo di testo semplice, solitamente basato su temi quotidiani e universali, e ciò può essere usato come spunto per creare

¹⁵⁶ Balboni, P., *Educazione Letteraria*, p. 27.

¹⁵⁷ Ivi, pp. 27-30.

un momento di discussione e incontro tra gli studenti. Inoltre, la short fiction, “(...) makes contribution to the development of cognitive analytical abilities by bringing the whole self to bear on a compressed account of a situation in a single place and moment”¹⁵⁸.

Il romanzo, invece, è caratterizzato da una struttura generalmente più complessa, sia dal punto di vista della lingua che dell’intreccio narrativo, ma che può catturare maggiormente l’interesse degli studenti, catturando la loro immaginazione. Ovviamente, nel selezionare il tipo di romanzo da proporre alla classe, il docente deve assicurarsi che il “(...) content of the novel should be suitable to students' cognitive and emotional levels”¹⁵⁹. Ovviamente, leggere un romanzo in lingua straniera potrebbe non essere piacevole o motivante per tutti gli studenti, ma senza dubbio rappresenta un efficace metodo per sviluppare la conoscenza linguistica e l’abilità di comprensione di tutti i discenti, oltre che la loro competenza comunicativa e interculturale. In sostanza, questo tipo di testo in LS “(...) invita gli studenti a scoprire sia la voce di un autore sia quella di una comunità”¹⁶⁰.

Un ulteriore genere letterario che può essere impiegato nelle classi di lingua è il testo teatrale. Esso, poiché profondamente imperniato intono alla dimensione comunicativa, permette all’apprendente di imparare a comprendere sia il linguaggio verbale che quello non verbale. Allo stesso tempo, esso mette in scena eventi di vita quotidiana, mostrando così ai ragazzi “uno spaccato socio-culturale del contesto linguistico con cui mettersi in gioco”¹⁶¹. Il genere del teatro, insomma, favorisce lo sviluppo di determinate competenze negli studenti, quali la cooperazione, l’empatia, la creatività, il problem-solving, il sapersi relazionare con gli altri e le abilità mnemoniche.

Ancora, la poesia presenta un tipo di lingua generalmente poco comune, ricercato, artificioso. Attraverso questa tipologia di testo gli studenti possono prendere dimestichezza con la metrica e le figure retoriche, nonché entrare in contatto con la cultura-target.¹⁶²

¹⁵⁸ Hişmanoğlu, M., “Teaching English Through Literature”, *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol. 1, No. 1 (2005), p. 62.

¹⁵⁹ Ivi, p. 64.

¹⁶⁰ Bertelli, C., *La Letteratura nella Classe di Lingua*, p. 23.

¹⁶¹ Ibidem.

¹⁶² Ivi, pp. 22-24.

Un secondo elemento di grande importanza è quello della *scelta dei testi*, che, se e quando possibile, il docente deve compiere con cognizione di causa. In particolare, egli dovrebbe porre attenzione ad una serie di variabili. È innanzitutto necessario che il docente conosca i suoi studenti, in modo da poter tenere conto da subito dei loro bisogni. Bisogna tenere presente, poi, che il discente è un lettore particolare, in quanto la scelta di leggere quel determinato testo gli è stata in quale modo importa dall'altro, ovvero dall'insegnante. È compito, dunque, di chi intende attuare un'educazione letteraria chiedersi:

Come far evolvere uno studente lettore ingenuo in un lettore sempre più avveduto, in grado di continuare a maturare da solo alla fine del percorso scolastico?». E anche: «Come far maturare lo studente/critico, che sa valutare quanto legge (ascolta, vede) in relazione sia al contesto in cui è stato prodotto sia al contesto in cui lui, lo studente, richiama in vita quel testo con l'atto di lettura (di ascolto, di visione)?¹⁶³

Solo provando a rispondere a tali domande sarà possibile aiutare i ragazzi a trasformarsi in lettori esperiti, critici, maturi.

I testi che si andrà a proporre in classe, inoltre, dovranno essere per loro significativi e motivanti, dovranno presentare temi universali, nei quali ciascun discente possa rispecchiarsi a modo proprio. Come scrive Hişmanoğlu, “the language teacher should take into account needs, motivation, interests, cultural background and language level of the students”¹⁶⁴. Si tratta, quindi, di scegliere testi che risultino per loro stimolanti e arricchenti, a partire dai quali ognuno possa sviluppare una propria risposta e quindi un'idea personale riguardo un determinato argomento o esperienza.¹⁶⁵ Secondo studiosi come Sandra McKay, la selezione del testo da proporre alla classe può determinare la riuscita o il fallimento dell'attività didattica, anche se ci sono ovviamente alcuni semplici metodi che possono essere sfruttati per ovviare al problema della difficoltà linguistica presentata dal testo in questione. Uno di questi è la semplificazione del testo, altrimenti detta didattizzazione. Secondo la ricercatrice, però, questo sistema di adattamento del testo può presentare degli svantaggi, in quanto “(...) simplification tends to produce

¹⁶³ Balboni, P., *Educazione Letteraria*, p. 26

¹⁶⁴ Hişmanoğlu, M., “Teaching English Through Literature”, p. 57.

¹⁶⁵ Bertelli, C., *La Letteratura nella Classe di Lingua*, pp. 24-25.

a homogenized product in which the information becomes diluted”¹⁶⁶, oltre che rappresentare un maggiore carico di lavoro per l’insegnante.

Il terzo importante fattore è composto dalle *proposte didattiche*, che riguardano i modi in cui una lezione può essere strutturata, così che lingua e letteratura straniere risultino intrecciate tra loro. Un esempio di struttura in tal senso viene proposta da Balboni nel 2008, che suggerisce “un esempio di curriculum, o percorso di letteratura, suddiviso in moduli articolati in una serie di unità didattiche, a loro volta articolate in unità di apprendimento”¹⁶⁷. Inoltre, nel caso l’insegnante volesse svolgere una o più lezioni focalizzandosi solo sulla lettura e comprensione di testi in lingua straniera, Balboni fornisce un altro schema, suddiviso in tre fasi: globalità, analisi e sintesi.

Oltre a Balboni, ci sono ovviamente molte altre proposte didattiche, come quella di Claire Kramsch, attraverso la quale la ricercatrice punta a “far emergere i vari strati di significato di un testo attraverso la risposta personale degli studenti”¹⁶⁸, a partire da alcune di pre-reading activities, seguite dalla lettura collettiva in classe. Successivamente la storia viene scandagliata attraverso una serie di altre attività che favoriscano l’interpretazione del testo e quindi una risposta ad esso da parte degli studenti.

Va tenuto a mente il fatto che la letteratura può essere uno strumento incredibilmente utile per lo sviluppo dell’abilità di scrittura, come suggerito da Murat Hişmanoğlu.¹⁶⁹ Egli, infatti, ha individuato vari esempi di scrittura che si basano sulla letteratura come modello:

- Controlled writing, dedicato a studenti che possiedono un livello base della lingua straniera, che consiste nel riscrivere “(...) rewriting passages in arbitrary ways to practise specific grammatical structures”¹⁷⁰;
- Guided writing, per studenti ad un livello intermedio, ai quali viene proposto di rispondere a una serie di domande per facilitare la loro comprensione del testo;

¹⁶⁶ McKay, S., “Literature in the ESL Classroom”, *TESOL*, Vol. 16, No. 4 (1985), p. 531.

¹⁶⁷ Bertelli, C., *La Letteratura nella Classe di Lingua*, p. 26.

¹⁶⁸ Ivi, p. 28.

¹⁶⁹ Bertelli, C., *La Letteratura nella Classe di Lingua*, pp. 26-33.

¹⁷⁰ Hişmanoğlu, M., “Teaching English Through Literature”, p. 58.

- Reproducing the model, con attività come parafrasi, riassunti o adattamenti, dove ai discenti viene fondamentalmente richiesto di riformulare parti del testo.¹⁷¹

Basandosi, invece, sulla letteratura come soggetto, Hişmanoğlu identifica due tipi principali di scrittura:

- Writing on or about literature, dove solitamente l'insegnante presenta un argomento sul quale verrà svolta una discussione in classe. Altre attività che possono essere proposte sono di paragrafi, testi o composizioni da scrivere in classe o come compiti per casa.
- Writing out of literature, dove il testo letterario funge da base per vari tipi di composizione scritta: "Adding to the work, changing the work, drama-inspired writing and a letter addressed to another character"¹⁷²

L'ultimo elemento degno di nota è il *ruolo dell'insegnante*. Si è già visto in precedenza come sul docente gravi la responsabilità di scegliere i testi letterari in modo da proporre ai discenti contenuti significativi, che favoriscano la loro crescita come individui autonomi e responsabili. In base, poi, al tipo di testo selezionato, l'insegnante dovrà anche applicare alcuni approcci didattici piuttosto di altri. Rispetto al passato, dunque, oggi la figura del docente non è più il centro dell'azione educativa, ma piuttosto ha acquisito il ruolo di mediatore, di guida, in quel percorso che lo studente svolge con l'obiettivo di riuscire a creare un rapporto con il testo e con i compagni pian piano in modo sempre più autonomo.

2.3.2 Sviluppo dell'abilità di scrittura

Lo stimolo alla scrittura è l'obiettivo di ogni attività e laboratorio di scrittura, quest'ultimo definito da Monginot e Orlandi come "(...) qualcosa che inneschi la redazione di un testo e aiuti i partecipanti a superare lo scoglio della scrittura sia esso dovuto alla mancanza o, al contrario, alla sovrabbondanza di idee e di cose da dire"¹⁷³. Il fine, dunque, è quello di far scoprire agli studenti che la scrittura può essere un'attività tanto piacevole quanto istruttiva. Ci sono, infatti, una serie di

¹⁷¹ Ibidem.

¹⁷² Ivi, p. 59.

¹⁷³ Monginot, B., Orlandi, S., "Scrittura Vincolata, Scrittura Esperienziale: Un Percorso Creativo in Lingua Straniera", *Italiano Linguadue*, Vol. 12, No. 1 (2020), p. 273.

vantaggi che i discenti possono trarre dalla la scrittura, tanto più se i testi in questione vengono scritti in lingua straniera. Tra i tanti, Monginot e Orlandi ne individuano tre.

Il primo è che, secondo la loro ricerca, “(...), il laboratorio favorisce l’acquisizione di nuove competenze nonché il consolidamento di quelle già acquisite, ma permette anche di imparare in modo autonomo a seconda dei propri bisogni espressivi”¹⁷⁴.

Il secondo beneficio che si può trarre dalla scrittura in L2 è l’abbattimento di limiti e vincoli linguistici, favorendo l’esplorazione della lingua stessa. In sostanza, giocando con la lingua, è possibile “(...) colmare la distanza tra finzione comunicazionale arbitraria e presente dell’apprendimento”¹⁷⁵.

L’ultimo vantaggio riguarda un aspetto pedagogico che i laboratori di scrittura sembrano mettere in luce, ovvero che “chi cerca di appropriarsi di un sapere fa l’esperienza di una distanza tra sé e l’alterità di questo sapere”¹⁷⁶, ma il risultato è che questa stessa alterità porta ad incoraggiare l’apprendimento della lingua stessa.

In sintesi, si possono trarre numerosi giovamenti nell’approcciare una L2 come un gioco, in particolare perché viene meno quel senso di distanza che potrebbe crearsi tra lo studente e la lingua di studio, “dando luogo a un inaspettato movimento di adesione e appropriazione”¹⁷⁷.

Nel cercare di sviluppare l’abilità di scrittura degli studenti, specie se in lingua straniera, gli insegnanti di oggi non possono non tenere conto dell’utilità di mezzi di apprendimento multimediali. In generale, questo tipo di strumenti sono sempre stati visti con diffidenza da parte degli insegnanti, ma è interessante tenere considerazione che “(l’) essere umano è multimediale: parla, ascolta, vede, si muove ed è percepito come multimediale dagli altri esseri umani”¹⁷⁸. Le nuove tecnologie, pertanto, non hanno fatto altro che aumentare i canali di comunicazione a disposizione dell’essere umano, e non sono da demonizzare, o comunque non in ambito didattico. Piuttosto, come sottolineato da Santalucia, gli strumenti

¹⁷⁴ Ivi, p. 274.

¹⁷⁵ Ivi, p. 275.

¹⁷⁶ Ibidem.

¹⁷⁷ Ivi, p. 281.

¹⁷⁸ Santalucia, D., “Didattica Multicanale Integrata: Il Fumetto Parlante. Un’Esperienza di Scrittura Creativa Collaborativa in un Corso di Italiano L2”, *Italiano Linguadue*, Vol. 5, No. 1 (2013), p. 296.

multimediali vanno sfruttati al meglio, e perché ciò sia possibile è necessario che i docenti siano al passo con i tempi, che siano in grado di muoversi all'interno dell'intreccio delle tecnologie contemporanee e che condividano sempre con gli studenti quelli che sono gli obiettivi dell'insegnamento, così che l'utilizzo di determinati sussidi risulti giustificato.¹⁷⁹

2.3.3 La scrittura creativa

Tra le diverse tipologie di laboratori di scrittura, spicca quello della scrittura creativa, definito da Monginot e Orlandi come:

un insieme di pratiche e posizioni pedagogiche che cercano di vincere le eventuali inibizioni dei partecipanti, al fine di portarli a scrivere e di guidarli nella scrittura. Tutto inizia dunque con un modo particolare di organizzare il tempo e lo spazio delle attività didattiche e con l'affermazione di alcuni principi pedagogici.¹⁸⁰

Si tratta, in breve, di proporre ai discenti la stesura di un testo, in forma individuale o collettiva, sulla base di una serie di input e di indicazioni fornite dal docente.

Alla radice di questo specifico tipo di laboratorio ci sono un numero determinato di posizioni pedagogiche, il cui scopo è quello di prevenire eventuali ostacoli che gli studenti potrebbero sperimentare nell'affrontare l'attività in questione. Nello specifico, si possono individuare tre principali posizioni pedagogiche.

La prima riguarda la *valutazione*, e sottolinea che nessuna delle produzioni dei partecipanti vada considerata come errata o non pertinente. Non va, quindi, fornito un feedback valutativo, poiché "ogni testo è un'esplorazione e in quanto tale rappresenta un valore sia per l'autore che per l'intero gruppo"¹⁸¹.

La seconda, invece, ha a che fare con *l'insieme dei saperi* che l'attività deve saper attivare negli studenti per sfruttarli al meglio, che siano frutto sia di competenze acquisite grazie all'istruzione scolastica, sia di esperienze personali¹⁸².

L'ultima posizione pedagogica concerne i *rapporti* che vengono a crearsi nel corso del laboratorio, i quali sono di certo discriminanti nella buona riuscita o meno

¹⁷⁹ Ivi, pp. 296-297.

¹⁸⁰ Monginot, B., Orlandi, S., "Scrittura Vincolata, Scrittura Esperienziale", p. 272.

¹⁸¹ Ivi, p. 273.

¹⁸² Ibidem.

dell'intera attività. Infatti, è di centrale importanza che l'insegnante dedichi attenzione al legame che viene ad instaurarsi non solo all'interno del gruppo classe, ma anche tra i singoli studenti e il docente stesso, in modo da evitare qualsiasi tipo di rapporto gerarchico.¹⁸³

Successivamente, Monginot e Orlandi distinguono due strategie che possono essere impiegate per stimolare la scrittura creativa.

La prima si basa sull'esperienza, e “invita(no) i partecipanti a mobilitare un ricordo, una percezione, un'osservazione e ad usarla come punto di partenza per la scrittura”¹⁸⁴.

La seconda, invece, si fonda su vincoli linguistici, e propone “vincoli stilistici indipendenti da un referente semantico”¹⁸⁵. È interessante notare come questi ultimi, nel rendere il vincolo linguistico esplicito, permettono la “(ri)costituzione di un immaginario e di un contesto a partire da un materiale linguistico decontestualizzato e ancora privo di senso ma reso disponibile dai vincoli che fungono da input”¹⁸⁶.

Sandra McKay, invece, individua due diversi approcci alla lettura del testo, considerata dalla ricercatrice come una delle questioni cardine della scrittura creativa. Il primo approccio è quello dell'*effluent reading*, dove il lettore si concentra su quanto può essere estrapolato dal significato testo. Il secondo, invece, è detto *aesthetic reading*, e in questo caso “the reader's primary concern is with what happens during the actual reading”¹⁸⁷. Attraverso questi due approcci il discente impara cose diverse, ma in entrambi i casi il testo letterario funge semplicemente come spunto dal quale partire per creare la produzione scritta.

Il Quadro Comune Europeo di Riferimento, inoltre, specifica che la scrittura creativa si condensa soprattutto nelle forme di descrizione e narrazione, in quanto si tratta, principalmente, di descrivere esperienze. Il QCER, in particolare, propone l'utilizzo delle classiche strategie di comunicazione per produrre testi di scrittura creativa, le quali prevedono la successione di quattro fasi:

¹⁸³ Ibidem.

¹⁸⁴ Ivi, p. 274.

¹⁸⁵ Ibidem.

¹⁸⁶ Ivi, p. 275.

¹⁸⁷ McKay, S., “Literature in the ESL Classroom”, p. 532.

- Pianificazione, ovvero il ragionamento e la riflessione che precedono la produzione della lingua, scritta o orale che sia;
- Compensazione, ovvero la strategia che il parlante/scrittore attua per ovviare alla mancanza di termini adeguati in L2;
- Controllo, cioè la capacità di colui che produce la lingua di prendere atto dei propri errori linguistici;
- Riparazione, cioè il processo si chiude con una verifica e correzione di ciò che è stato detto o scritto in modo che risulti corretto e coerente.¹⁸⁸

¹⁸⁸ Università degli Studi di Milano, “Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue”, *Italiano Linguadue*, Vol. 12, No. 1 (2020), pp. 75-76.

2.4 La letteratura come materiale autentico e il suo legame con la pragmatica

L'utilizzo del materiale autentico all'interno dell'ambito scolastico si diffonde negli anni '70 grazie al linguista americano David Wilkins, il quale, nel 1975, ne fornì una prima descrizione contrapponendolo al materiale didattico e delineandolo come un tipo di materiale generalmente apprezzato dai discenti, in grado di farli entusiasmare e di stimolarli in quanto rappresenta un tipo di attività diversa dal solito, oltre ad introdurre un evento comunicativo realistico¹⁸⁹. Nei decenni successivi, ovviamente, il dibattito su cosa sia oppure no da considerare materiale autentico è stato ampliato e arricchito delle opinioni di molti altri studiosi, tra i quali Maria Luisa Vassallo. Quest'ultima, infatti, citata da Santipolo in uno dei suoi molteplici studi sull'argomento, definisce come *autentico* "(...) tutto ciò che si dimostra utile, di volta in volta, come mattone, a seconda della disponibilità di studenti e docenti a considerarlo come tale e della loro possibilità di utilizzarlo"¹⁹⁰. In altre parole, la definizione di Vassallo sottolinea che, in questo ambito, le uniche persone ad avere voce in capitolo sono le stesse che, di fatto, usufruiscono di quel determinato materiale: docenti e apprendenti.

Un'altra definizione di materiale autentico viene fornita da Paola Begotti, che lo identifica come un tipo di materiale "(...) creato per individui madrelingua e per una finalità diversa da quella didattica"¹⁹¹.

L'obiettivo dell'insegnante quando si avvale di materiali autentici, quindi, è quello di esporre gli studenti quanto più possibile alla lingua vera, autentica. Tale necessità, però, si manifesta nelle scuole solo a partire dagli anni '60, con la comparsa dell'approccio comunicativo, già analizzato in precedenza, che troviamo ancora oggi alla base dell'educazione linguistica, in quanto lo scopo primo dell'insegnamento è e rimane l'acquisizione di una complessa competenza linguistica.

Dunque, è possibile concludere che i materiali autentici comprendono tutti quei materiali che non nascono con lo scopo dell'insegnamento, ma che possono essere

¹⁸⁹ Begotti, P., *Insegnare Italiano a Stranieri: Dalla Didattizzazione di Materiale Autentico all'Analisi dei Manuali in Commercio*, Università Ca' Foscari, Venezia, 2007, p. 2.

¹⁹⁰ Santipolo, M., "L'impiego dei Materiali Autentici per lo Sviluppo della Competenza Sociolinguistica: Riflessioni Teoriche e Spunti Operativi", *Cultura e Comunicazione*, Vol. 5, No. 5 (2014), p. 15.

¹⁹¹ Begotti, P., *Insegnare Italiano a Stranieri*, p. 2.

utilizzati per integrare le lezioni. Perché essi risultino utili all'apprendimento di una L2, comunque, si rivela essere necessario da parte dell'insegnante un intervento di *didattizzazione* del materiale in questione, ovvero un adattamento del materiale in modo tale da renderlo confacente al livello e alle capacità della classe.¹⁹²

Esistono diversi tipi di materiale autentico, i quali vengono di norma divisi in quattro categorie principali:

- Materiale cartaceo, che comprende riviste, quotidiani, testi di letteratura, ecc. Questo tipo di materiale è ancora oggi il più diffuso nelle scuole in quanto semplice da utilizzare e reperire, flessibile ed economico.¹⁹³
- Materiale audio, come programmi radiofonici, canzoni, pubblicità, ecc. Un aspetto particolarmente positivo di questo tipo di materiale è che può stimolare l'immaginazione e la creatività degli studenti.¹⁹⁴
- Materiale video, quali film, serie tv, talk show, ecc. Si tratta di materiale difficilmente didattizzabile, ma molto semplice da reperire, nonché decisamente più stimolante per le nuove generazioni rispetto a quello cartaceo, anche perché coinvolge non solo il senso della vista, ma anche quello dell'udito.¹⁹⁵
- Materiale multimediale, ovvero tutto ciò che può essere scaricabile via internet, un enorme serbatoio di materiale autentico. Questo tipo di materiale, però, porta anche degli svantaggi, in quanto "(...) l'informazione spesso non è selezionata, i testi presentano frequentemente errori ortografici di battitura o morfosintattici ed è spesso dispendioso in termini di tempo e finanze"¹⁹⁶.

Una volta definite le tipologie di materiali autentici di cui i docenti di lingua possono avvalersi, è importante specificare quali sono i vantaggi dell'utilizzo di tali materiali nella classe di lingua L2. Begotti, nel suo elaborato, ne individua quattro.

- Il materiale autentico risulta essere altamente *motivante* per gli studenti, poiché, come specificato in precedenza, fa riferimento alla vita reale, e quindi attiva negli studenti il bisogno, il dovere e il piacere dell'apprendimento. Attenendosi, quindi, a questo modello riguardo all'educazione letteraria, è possibile dedurre che

¹⁹² Ibidem.

¹⁹³ Ivi, p. 4.

¹⁹⁴ Ivi, p. 5.

¹⁹⁵ Ivi, pp. 5-7.

¹⁹⁶ Ivi, p. 8.

per far sì che il cervello metta in moto i meccanismi bio-chimici susseguenti all'input appraisal, è necessario che la personalità di chi acquisisce sia coinvolta sul piano decisionale, razionale, e su quello intuitivo, emotivo. Non che «debba» ma che «voglia» fare una data cosa. Le due forze che possono coinvolgere la personalità e spingerla a «volere» sono il bisogno e il piacere.¹⁹⁷

- Esso si esprime come un *evento comunicativo completo*, ovvero lingua all'interno di un contesto realistico, favorendo la comprensione da parte dello studente;
- È un materiale di tipo *dinamico*, ovvero sempre aggiornato e adatto ad essere utilizzato in classe;
- Infine, esso è *flessibile* e adattabile alle esigenze e ai livelli della classe.¹⁹⁸

Stando alle definizioni di cui sopra, è possibile definire la letteratura straniera un vero e proprio materiale autentico, dal momento che gli autori, generalmente madrelingua, scrivono i loro racconti con lo scopo dell'insegnamento di quella determinata lingua. In particolare, la letteratura può essere presentata agli studenti sottoforma di materiale autentico cartaceo, ad esempio, portando il libro in questione fisicamente in classe, oppure multimediale, proiettando passi del testo.

Attraverso la lettura e l'interpretazione del materiale letterario in classe si ha la possibilità di far avvicinare gli apprendenti ad alcuni aspetti culturali della lingua in questione. Per questo motivo, è possibile affermare che la letteratura abbia una valenza pragmatica, dove per abilità pragmatica si intende la capacità di un soggetto di produrre, comprendere e interpretare atti comunicativi nel modo giusto, sia dal punto di vista sociale e culturale¹⁹⁹. Per acquisire questo tipo di abilità è ovviamente necessaria una profonda conoscenza della cultura della lingua target, e come affermato da Economidou-Kogetsidis e Savvidou, “(p)ragmatic failure can therefore reflect badly not so much on the speaker as a learner but as a person (and) it has been argued that pragmatic competence may take longer to develop”²⁰⁰.

¹⁹⁷ Balboni, P., *Educazione Letteraria e Nuove Tecnologie*, p. 16.

¹⁹⁸ Begotti, P., *Insegnare Italiano a Stranieri*, p. 13.

¹⁹⁹ Economidou-Kogetsidis, M., Savvidou, C., “Teaching Pragmatics: Nonnative-Speaker Teacher’s Knowledge, Beliefs and Report Practices”, *Intercultural Communication Education*, Vol. 2, No. 1 (2019), pp. 40-41.

²⁰⁰ Ivi, p. 41.

È naturale, inoltre, che, nel momento in cui i docenti si trovano nella posizione di dover selezionare quali aspetti della lingua privilegiare durante lo svolgimento del corso e quali lasciare in disparte, essi lo facciano basandosi, consciamente oppure no, sulle proprie esperienze personali, sulle proprie credenze e sulle conoscenze acquisite negli anni. Il background e la formazione del singolo docente, insomma, fungono da filtro per ciò che verrà insegnato agli studenti, compresa la pragmatica.

Su questa teoria, nel 2019 è stato condotto uno studio da parte di Economidou-Kogetsidis e Savvidou, le quali hanno svolto un'indagine su un campione di dieci docenti, tutti madrelingua greca, di lingua inglese L2, attraverso interviste e domande specifiche sul loro personale metodo di insegnamento. L'obiettivo delle ricercatrici era di dimostrare che, nonostante l'introduzione della pragmatica nelle classi di lingua sia vista come necessaria da parte di moltissimi linguisti, i docenti, ad oggi non posseggono le conoscenze adatte per insegnarla correttamente ai loro studenti.²⁰¹

L'indagine ha in effetti prodotto i risultati sperati, e in particolare le conclusioni tratte da Economidou-Kogetsidis e Savvidou si concentrano su due punti focali.

Il primo riguarda la percezione che i docenti hanno di sé stessi e delle loro conoscenze. Gli insegnanti di inglese L2, infatti, sembrano avere parecchie difficoltà nell'educare i loro studenti alla pragmatica, in primis perché, in quanto non parlanti nativi, temono di presentare alla classe esempi errati di pragmatica, ledendo così il loro percorso di apprendimento, poiché gli insegnanti stessi sentono di essere stati esposti troppo poco alla cultura vera e propria della lingua target.

Il secondo, invece, ha a che fare con il livello e la qualità della formazione universitaria dei docenti. Dalle interviste, appunto, è emerso un “noticeable gap between teachers’ understanding of the theoretical notion of *pragmatics* and their more intuitive understanding of pragmatic phenomena”²⁰². In sostanza, essi possiedono una scarsa conoscenza teorica sulla pragmatica dal punto di vista teorico, ma ciascuno di loro ha una propria di idea “personalizzata” di cosa possa

²⁰¹ Ivi, pp. 39-58.

²⁰² Ivi, p. 53.

essere compreso all'interno della formula *abilità pragmatica*, grazie alle loro esperienze personali e al loro intuito.²⁰³

Ciò che le due ricercatrici deducono dai risultati di questo studio è che le lacune dell'abilità pragmatica degli studenti non è in realtà da imputare alla mancanza di volontà da parte degli insegnanti di integrarla nelle lezioni di lingua, ma piuttosto al sistema educativo più in generale, come evidenziato da Economidou-Kogetsidis e Savvidou: “(there is a) need for the inclusion of pragmatics in teacher development and training courses, and the integration of language and culture in the foreign language learning curriculum”²⁰⁴.

Insomma, ci possono, essere molte difficoltà nell'insegnare la letteratura in un contesto di parlanti non nativi, sia per gli insegnanti che per gli studenti, in particolare per le differenze culturali, storiche, linguistiche che possono intercorrere tra la propria LM e la L2 in questione. Nello specifico, Murat Hişmanoğlu elenca una serie di problematiche che l'insegnante non madrelingua potrebbe trovarsi a dover affrontare, come l'evidente mancanza di materiale pedagogicamente adatto a disposizione. Una seconda complicazione, già evidenziata in precedenza, ha a che fare con il livello di preparazione degli insegnanti stessi in ambito letterario, come specificato da Hişmanoğlu: “Many instructors try to include literature in their classroom, but lack the background and training in that field”²⁰⁵. Terzo, mancano ancora obiettivi chiari che definiscano il ruolo della letteratura nelle classi ESL/EFL.²⁰⁶

A partire da questo, nel tempo ha acquisito credito la percezione che “(...) literature is particularly complex and inaccessible for the foreign language learner”²⁰⁷. Come dimostrato nel sottocapitolo precedente, però, ciò non corrisponde sempre alla verità. Tutto dipende, infatti, dalle scelte compiute da parte del docente sul tipo di testo, le attività da svolgere su di esso, e soprattutto sull'approccio di lettura e comprensione del testo letterario. Tra i vari metodi proposti, è stato ampiamente dimostrato che il più efficace in questo campo sia l'approccio integrato, grazie al quale è stato possibile raggiungere risultati più che

²⁰³ Ibidem.

²⁰⁴ Ivi, pp. 53-54.

²⁰⁵ Hişmanoğlu, M., “Teaching English Through Literature”, p. 65.

²⁰⁶ Ibidem.

²⁰⁷ Savvidou, C., “An Integrated Approach to Teaching Literature in the EFL Classroom”.

soddisfacenti nelle competenze degli studenti di L2. Per esempio, a seguito della propria ricerca svolta su alcune classi di studenti thailandesi, Yimwilai nel 2015 testimonia che, a seguito di una serie di attività basate su un testo letterario e grazie all'utilizzo dell'approccio integrato, "(the students) felt that this class helped to improve their English and was therefore productive (and they) enjoyed the activities in class, did not feel bored, and saw the value in studying literature"²⁰⁸, e la ricercatrice conclude sostenendo che "the results of this study suggest that teaching literature in EFL classrooms can be useful to students if it is taught properly"²⁰⁹. È necessario, dunque, abbandonare l'idea che la letteratura sia inadatta all'insegnamento linguistico. Al contrario, i discenti possono beneficiare di essa sotto molteplici aspetti, in quanto:

it can create opportunities for personal expression as well as reinforce learners' knowledge of lexical and grammatical structure (and it) offers foreign language learners the opportunity to develop not only their linguistic and communicative skills but their knowledge about language in all its discourse types.²¹⁰

In breve, l'approccio integrato può favorire un cambio di atteggiamento da parte degli studenti verso la letteratura: "students did not feel bored or discouraged with the class (because they) had the chance to respond to texts and express their ideas"²¹¹. Va inoltre evidenziato il fatto che, attraverso lo studio della letteratura straniera, i discenti avranno modo di sviluppare la loro abilità di reading, la quale, ovviamente, va sempre a braccetto con quelle di writing e speaking. Si tratta, pertanto, di un potenziamento delle competenze personali a tutto tondo.

Si pone, dunque, la questione di come ovviare a tutti i problemi di cui sopra, che l'insegnante L2 odierno si trova a dover affrontare nel momento in cui decide di proporre alla classe un modulo di lingua intrecciato alla letteratura. Murat Hişmanoğlu ha individuato alcune soluzioni di cui i docenti possono servirsi. Ad esempio, se l'insegnante si trova in difficoltà nello scegliere il tipo di testo da selezionare, potrebbe essere utile distribuire un questionario o fare agli studenti delle domande orali in modo da sondare quelli che sono i loro interessi e le loro

²⁰⁸ Yimwilai, S., "An Integrated Approach to Teaching Literature in an EFL Classroom", p. 20.

²⁰⁹ Ibidem.

²¹⁰ Savvidou, C., "An Integrated Approach to Teaching Literature in the EFL Classroom".

²¹¹ Yimwilai, S., "An Integrated Approach to Teaching Literature in an EFL Classroom", p. 20.

aspettative. Ciò permetterebbe, inoltre, di fissare degli obiettivi condivisi con la classe riguardo agli argomenti che verranno svolti. Sulla base di quanto emerso dal questionario, poi, risulterà più semplice per l'insegnante anche selezionare il livello di lingua, le tecniche e i metodi di insegnamento, le specifiche attività da svolgere in classe, tenendo sempre conto del livello medio della classe:

At elementary levels, for example, students should be given simplified or specially written stories. At advanced levels, however, students are given literature in its original form so that they can develop their literary competence in the target language.²¹²

Uno degli errori in cui l'insegnante di lingua rischia di cadere è quello di sottovalutare l'utilità che la letteratura può avere sotto i più disparati punti di vista. I docenti dovrebbero, infatti, cercare di sfruttare tutte le potenzialità di questo materiale autentico, poiché “for all students, literature is an ideal vehicle for illustrating language use and for introducing cultural assumptions”²¹³. Come asserito da Hişmanoğlu, è necessario modificare il modo in cui la letteratura viene percepita nella classe di lingua: essa deve passare dall'essere un fine ad essere un mezzo della lezione L2/LS²¹⁴. Molti dei motivi per cui la letteratura rappresenta una potente risorsa per i docenti di lingua straniera sono già stati sviscerati nel sottocapitolo precedente (aumento della motivazione, maggiore coinvolgimento, universalità dei temi in esame), ma Hişmanoğlu ne menziona uno ulteriore, ovvero il legame della letteratura con la dimensione sociolinguistica di un determinato paese:

(...) one of the main functions of literature is its sociolinguistic richness. The use of language changes from one social group to another. Likewise, it changes from one geographical location to another. A person speaks differently in different social contexts like school, hospital, police station and theatre (i.e., formal, informal, casual, frozen, intimate styles speech). The language used changes from one profession to another (i.e., doctors, engineers, economists use different terminology). To put it differently, since literature provides students with a wide range of language varieties like sociolects, regional dialects, jargon, idiolects, etc., it develops their sociolinguistic competence in the target language. Hence, incorporating

²¹² Hişmanoğlu, M., “Teaching English Through Literature”, p. 65.

²¹³ McKay, S., “Literature in the ESL Classroom”, p. 536.

²¹⁴ Hişmanoğlu, M., “Teaching English Through Literature”, p. 63.

literature into a foreign language teaching program as a powerful source for reflecting the sociolinguistic aspects of the target language gains importance.²¹⁵

Appare, dunque, fondamentale che gli studenti siano consci dei benefici che possono trarre dall'utilizzo della letteratura nella classe di L2. Non si tratta, infatti, di mere conoscenze teoriche, fini a loro stesse, ma piuttosto di un input attraverso il quale il docente si propone di aiutare i suoi alunni a crescere prima di tutto come persone e come cittadini del mondo: "For all students, literature is an ideal vehicle for illustrating language use and for introducing cultural assumptions"²¹⁶.

A sostegno di ciò giunge anche quanto sostenuto da Paola Morgavi nel suo elaborato, dove viene ribadito che

lo studente-lettore che interagisce con il testo riflette su sé 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 (...) dove i conflitti derivanti da (p.74) valori, tradizioni, pratiche e comportamenti diversi trovano un equilibrio nel segno della mediazione e del rispetto.²¹⁷

Alla luce di quanto fin qui evidenziato, risulta piuttosto evidente il legame che esiste tra la letteratura impiegata nella classe di lingua e la dimensione della pragmatica:

(...) students learn practically the figurative and daily use of the target language in the literary texts and encounter different genres of literature (i.e., poems, short stories, plays, etc.) at advanced levels. Observing how characters in a play or a short story use figures of speech, such as simile, metaphor, metonymy, etc so as to express their communicative intention, students learn how to write English more clearly, creatively, and powerfully.²¹⁸

In conclusione, la fruizione dei testi letterari in lingua straniera mira in primis allo sviluppo delle competenze primarie dell'apprendente nella L2 (writing, reading, speaking, listening), ma al di là di questo primo step, si trova tutto un insieme di abilità, linguistiche e non, che possono essere raggruppate sotto il nome di *pragmatica*, ad esempio la *vestemica* o la *prossemica*, grazie alle quali gli studenti potranno veramente esplorare la lingua in tutte le sue sfaccettature, e

²¹⁵ Ivi, p. 56.

²¹⁶ McKay, S., "Literature in the ESL Classroom", p. 536.

²¹⁷ Morgavi, P., "La Letteratura nella Classe di Lingua", pp. 74-75.

²¹⁸ Hişmanoğlu, M., "Teaching English Through Literature", p. 65.

soprattutto avranno la possibilità di creare una propria competenza culturale e interculturale, aprendo la propria mente alle diversità e diventando cittadini inclusivi e tolleranti.

Capitolo 3 – Fase progettuale

3.1- Domande, obiettivi e variabili della ricerca

Questa ricerca nasce da un quesito, cioè se la scrittura di tipo creativo e lo studio della letteratura in lingua straniera possano effettivamente essere unite in una singola attività per studenti delle scuole superiori. L'obiettivo dello studio è quello di riuscire a coinvolgere gli alunni con delle lezioni di letteratura, preparate in modo tale da essere propedeutiche ad una successiva attività di scrittura creativa, puntando così a dimostrare che in questo modo è possibile riuscire a fare apprezzare agli studenti lo studio della letteratura straniera e a riconoscere la sua utilità anche per quanto riguarda lo sviluppo delle abilità linguistiche di base (speaking, listening, writing, reading).

Le principali variabili prese in considerazione in questa indagine sono:

- L'interesse degli studenti verso le lezioni proposte e verso lo studio della letteratura e della L2;
- Il mutamento nella motivazione nello studio della letteratura e della cultura straniera prima e dopo le attività proposte;
- La percezione da parte degli studenti del proprio livello di competenza nelle varie abilità linguistiche prima e dopo l'esperienza di scrittura creativa;
- L'opinione degli alunni sull'insegnamento della lingua e della letteratura in L2 a scuola e le loro aspettative a riguardo.

3.2- Approccio metodologico: scelta del metodo e degli strumenti di indagine

Relativamente al metodo di selezione dei dati, la tipologia di dati raccolti in questa indagine è di tipo qualitativo, poiché il campione preso in considerazione non è abbastanza grande da permettere un'analisi quantitativa dei dati. Attraverso l'indagine qualitativa, di norma, si punta a “(...) risalire a delle regolarità o a degli aspetti ricorrenti nei contenuti raccolti”²¹⁹. Nella fattispecie si tratta, inoltre, di quello che inglese viene definito *probability sample*, dal momento che l'obiettivo della ricerca è quello di arrivare a delle conclusioni generalizzabili valide per la maggior parte della popolazione, in questo caso studenti, che condividono bene o male le stesse caratteristiche di coloro sui quali è stato svolto lo studio.

Si cerca, insomma, di fornire dati utili e facilmente interpretabili per altri insegnanti interessati a quest'area di ricerca²²⁰. Servendosi della terminologia utilizzata da Crookes in uno dei suoi articoli, è possibile definire l'indagine in questione una *action reasearch of the first kind*, poiché, di fatto, ciò che si aspira a raggiungere è un sodalizio tra ricercatori universitari e insegnanti, in particolare di scuola superiore, il quale contribuisca a rendere, appunto, gli insegnanti più professionali ed esperti nel loro campo, e le ricerche meno obsolete e sterili, integrando, così, l'universo della scuola con quello dell'università²²¹.

Proprio perché indirizzate verso un pubblico di lettori formato per lo più da insegnanti che non necessariamente si occupano anche di ricerche, l'indagine e le riflessioni da essa derivanti devono essere redatte in modo tale da essere per loro facilmente fruibili e comprensibili²²².

Tutto ciò è in linea con quella che è la definizione di *ricerca azione*, la quale “ha per scopo proprio quello di calare la ricerca nella realtà della scuola, e in particolare nella classe attraverso il diretto coinvolgimento degli insegnanti. È ricerca fatta dagli insegnanti per gli insegnanti”²²³.

²¹⁹ Coonan, C. M., *La Ricerca-Azione - Modulo di Autoapprendimento II Quadrimestre*, Laboratorio Itals, Venezia.

²²⁰ Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., *Research Methods in Education*, New York, Routledge, 2007, p. 110.

²²¹ Crookes, G., “Action Research for Second Language Teachers: Going Beyond Teacher Research”, *Applied Linguistics*, Vol. 14, No. 2 (1993), p. 132.

²²² Ivi, p. 135.

²²³ Coonan, C. M., *La Ricerca-Azione - Modulo di Autoapprendimento*, p. 3.

Nell'indagine riportata in questo progetto di Tesi, è stato scelto come metodo di ricerca proprio quello della ricerca azione, dal momento che le attività e gli obiettivi prefissati rientrano tra le categorie di ricerca indicate da Coonan nelle quali l'utilizzo dell'action research risulta più vantaggioso: "La ricerca - azione serve quando (...) si vuole introdurre degli approcci innovativi d'insegnamento e d'apprendimento in un sistema che tende ad inibire innovazione e cambiamento"²²⁴.

Coonan ha inoltre individuato tre principali tematiche di indagine sulle quali c'è ancora bisogno di un grande lavoro di ricerca e che sono perfette per l'utilizzo della ricerca azione, in modo da essere esplorate da vari punti di vista. Le tre sfere in questione sono quella affettivo-psicologica, quella culturale e quella linguistica²²⁵. Alla luce di ciò, appare ancora più motivato l'impiego dell'action research in questo studio, perché il focus della ricerca è, appunto, la scrittura creativa legata alla letteratura in lingua inglese.

L'indagine proposta può quindi essere definita un case study, la cui definizione viene esaurientemente formulata da Cohen, Manion e Morrison:

A case study is a specific instance that is frequently designed to illustrate a more general principle. (...) It provides a unique example of real people in real situations, enabling readers to understand ideas more clearly than simply by presenting them with abstract theories or principles. Indeed a case study can enable readers to understand how ideas and abstract principles can fit together. (...) Further, contexts are unique and dynamic, hence case studies investigate and report the complex dynamic and unfolding interactions of events, human relationships and other factors in a unique instance.²²⁶

Anche in questo studio, infatti, si farà riferimento sempre ad un campione piuttosto ridotto di studenti, il che, però, non significa che lo studio in questione sia meno valido o non sistematico. Il case study, infatti, parte dall'osservazione delle caratteristiche di un'unità ridotta e termina con delle generalizzazioni applicate ad una fetta di popolazione più estesa, di cui fa parte anche questa unità²²⁷.

²²⁴ Ivi, p. 16.

²²⁵ Ivi, p. 44.

²²⁶ Cohen, L., et al., *Research Methods in Education*, p. 253.

²²⁷ Ivi, pp. 257-258.

Il tipo di osservazione messa in atto in questo studio è stato di tipo partecipativo (*o participant observation*), nel quale “(...) observers engage in the very activities they set out to observe”²²⁸. Le attività, infatti, sono state preparate, presentate alla classe e monitorate in tutte le loro fasi dall’osservatore stesso. Dunque, per tutta la durata del progetto, c’è stato un contatto diretto tra osservatore e partecipanti, il che ha favorito la creazione di un’atmosfera di reciproco ascolto e comunicazione.

Per raccogliere dati in modo sistematico e renderli più facilmente interpretabili, è stato scelto come strumento di indagine il *questionario*. Come spiegato da Cohen, Manion e Morrison, infatti, “The process of operationalizing a questionnaire is to take a general purpose or set of purposes and turn these into concrete, researchable fields about which actual data can be gathered”²²⁹. Questo strumento è generalmente utilizzato nelle ricerche perché caratterizzato da una struttura piuttosto semplice e perché fornisce dati numerici su un determinato argomento. In un questionario si possono trovare molti tipi diversi di domande, che si possono suddividere in due principali categorie: domande aperte e chiuse. Tra i vari modelli di domande chiuse, quelli che sono stati selezionati per la ricerca corrente sono i seguenti:

- Domande dicotomiche (*o dichotomous questions*)
- Domande a scelta multipla (*o multiple choice questions*)
- Scale di valutazione (*o rating scales*)
- Domande a matrice (*o matrix questions*)

Inoltre, sono state incorporate nei questionari anche alcune domande aperte, in modo che gli studenti potessero esprimere in modo più libero i loro pensieri e le loro impressioni senza alcuna limitazione o confini preimpostati²³⁰.

È opportuno sottolineare che nelle domande dicotomiche e in quelle a scelta multipla è stata quasi sempre esplicitata la modalità di risposta “Non so/Nessuna di queste”. Si tratta di un tipo di risposta che può risultare problematica per il ricercatore, perché si rischia che il soggetto intervistato, per pigrizia, selezioni spesso o addirittura sempre questa alternativa, mettendo di fatto a rischio la validità dell’intera intervista. D’altra parte, non inserire questo item nella ricerca può

²²⁸ Ivi, p. 259.

²²⁹ Ivi, p. 318.

²³⁰ Ivi, pp. 321-331.

risultare pericoloso, perché si può andare involontariamente a forzare la risposta delle persone verso l'uno o l'altro polo. Questa preoccupazione, però, riguarda soprattutto le ricerche svolte in forma orale, come, appunto, le interviste, mentre “(i)n un questionario autocompilato tale modalità va presentata, perché (...) l'individuo non è posto in una condizione di pressione psicologica o di fretta per cui, se vuole, ha tutto il tempo di riflettere”²³¹.

Le domande inserite nei questionari sono state attentamente ponderate e selezionate basandosi su criteri specifici. Il primo riguarda la successione delle domande stesse all'interno del questionario, poiché “la sequenza delle domande (...) può influire notevolmente sul successo dell'intero questionario. Anteporre una domanda ad un'altra, in certi casi, può influenzare la risposta alle successive”²³². Un processo di ricerca, infatti, dovrebbe sempre muovere dal generale allo specifico, individuando, quindi, prima le tematiche principali di maggiore interesse, e poi suddividendo queste ultime in questioni più immediate e semplici, in modo da rendere la successione di domande il più fluido e logico possibile.

Il secondo criterio riguarda, invece, la costruzione delle frasi che compongono le varie domande, in modo che siano facilmente comprensibili e interpretabili per tutti gli individui intervistati. Perché ciò sia possibile, bisogna innanzitutto tenere sempre presente la fetta di popolazione a cui è rivolto il questionario (in questo caso, studenti liceali del secondo biennio). Le domande devono, infatti, essere scritte utilizzando parole che tutti gli appartenenti a tale categoria possano comprendere, e le frasi formulate dovrebbero essere per loro facilmente interpretabili. Se ciò non avviene, si corre il rischio che il questionario o le singole frasi vengano intesi in modo diverso tra i vari intervistati, e quindi di rendere nulla l'intera indagine²³³.

In seguito alla raccolta dei dati, per renderli più facilmente interpretabili, ci si è avvalsi di rappresentazioni grafiche, come spesso avviene in questo tipo di ricerche, per dare, appunto, un ordine ai risultati ottenuti. Nello specifico, i grafici presenti in questo studio sono tutti diagrammi a colonne (o *bar charts*), particolarmente

²³¹ Buratta, V., Fortunato, E., Sabbadini, L. L., *Manuale di Tecniche di Indagine, 2 – Il Questionario: Progettazione, Redazione e Verifica*, Roma, Istat, 1989, p. 51.

²³² Ivi, p. 31.

²³³ Ivi, pp. 61-65.

adatti in questo caso in quanto “Bar charts are useful for presenting categorical and discrete data, highest and lowest”²³⁴. Gli esiti della ricerca sono stati poi commentati accompagnando le illustrazioni grafiche alla loro descrizione e giustificazione, basandosi anche su studi svolti da altri enti o ricercatori.

²³⁴ Cohen, L., et al., *Research Methods in Education*, p. 507.

3.3 Presentazione del contesto d'indagine

Condizione necessaria nella selezione della classe a cui proporre l'attività era che nel loro piano di studi fosse previsto lo studio della letteratura in lingua inglese. Restringendo, dunque, il cerchio delle scuole che soddisfacessero questo presupposto, è stato scelto di proporre questa attività presso il Liceo Scientifico Eugenio Curiel di Padova, dove la letteratura inglese viene affiancata allo studio della lingua a partire dal terzo anno. È stata dunque selezionata la classe 4A, e insieme alla docente di inglese, è stato accordato l'argomento di letteratura su cui focalizzarsi nelle lezioni da preparare. Il romanzo scelto è *Robinson Crusoe* di Daniel Defoe.

Il campione in esame comprende, dunque, 23 studenti tra i 16 e 17 anni, misti tra maschie e femmine. Con tale campione si punta a rappresentare in modo più generale tutti gli studenti liceali a loro coetanei che si trovano ad approcciare la letteratura inglese a scuola.

È da tenere in considerazione il fatto che la classe fosse munita di Lavagna Interattiva Multimediale (LIM), strumento che si è rilevato di centrale importanza nella presentazione delle attività da svolgere durante le varie attività.

Durante le lezioni, la classe si è dimostrata interessata, partecipativa se stimolata con attività che li coinvolgesse in prima persona, attenta nelle lezioni di tipo più teorico, puntuale nello svolgere i compiti per casa.

Le ore di lezione dedicate a questa attività sono state in totale sette, e si sono svolte in due settimane, dall'1 al 14 ottobre 2021.

Capitolo 4 – Fase applicativa

4.1- Progettazione dell'esperienza: dalle osservazioni in contesto all'elaborazione del progetto

Nell'elaborazione del progetto, il punto di partenza è stato da subito quello di proporre un'attività di scrittura creativa. Più precisamente, l'attività prevedeva la riscrittura da parte degli studenti di una o più scene di un romanzo assumendo il punto di vista di un personaggio secondario. Per comodità della docente di inglese, si è inoltre deciso che l'attività finale di scrittura creativa sarebbe stata sfruttata anche come test, quindi sarebbe stata valutata, per verificare le competenze e le conoscenze acquisite dalla classe nelle ore di lezione svolte durante il progetto.

Il primo passo è stato, dunque, la scelta dell'opera letteraria da affrontare con la classe, e, considerando i programmi delle classi quarte del Liceo Scientifico "E. Curiel", si è infine optato per un romanzo del XVIII secolo di Daniel Defoe, *Robinson Crusoe*.

Una volta selezionata l'opera da trattare, sono stati delineati i temi ad essa collegati con cui integrare la lettura del romanzo. Nello specifico, si è andati ad approfondire:

- La nascita del genere della novella nell'Inghilterra del XIII secolo;
- L'ascesa della classe borghese;
- Il rapporto tra protestanti e cattolici in Inghilterra;
- Il colonialismo.

Dopo di che, si è passati alla scelta dei testi da leggere in classe, selezionati tra quelli più salienti del romanzo, in modo da richiamare gli argomenti di cui sopra. Sono state poi recuperate da YouTube delle scene di film inerenti ai passi scelti, da mostrare agli alunni in seguito alla loro lettura in classe. Inoltre, sono stati individuati altri strumenti da utilizzare, di tipo multimediale e non, quali presentazioni Power Point, saggi, fotografie, il tutto proiettabile grazie al sussidio della LIM.

In seguito, è stato delineato un piano delle ore necessarie per sviscerare tutti gli argomenti e le attività selezionate, poi vagliato dalla docente di inglese della classe.

Oltre a ciò, sono stati stilati due sondaggi, ovviamente in forma anonima, da presentare agli alunni in due momenti diversi: uno prima dell'inizio delle lezioni riguardanti il progetto, e l'altro in seguito all'attività di scrittura creativa.

4.2- Il progetto: Fasi e attività svolte

Le fasi in cui il progetto è stato suddiviso sono le seguenti:

- Presentazione alla classe del progetto di ricerca e degli obiettivi prefissati, anticipazione dell'attività finale con valutazione;
- Sondaggio iniziale;
- Svolgimento delle lezioni frontali e dei compiti per casa;
- Attività di scrittura creativa;
- Sondaggio finale.

Come già precisato precedentemente, il progetto è stato esaurito in sette ore frontali con la classe. Di seguito, dunque, verrà stilato un riassunto di quelle che sono state le attività svolte durante ciascuna ora di lezione.

Lezione 1

La prima lezione è stata senza dubbio la più teorica di tutte. Dopo una breve presentazione iniziale della ricercatrice e del progetto di tesi, sono stati anticipati alla classe quelli che sarebbero stati gli obiettivi da raggiungere, ovvero determinate conoscenze di letteratura inglese e una maggiore sicurezza nelle proprie abilità di scrittura. Sono stati poi condivisi con la classe dei criteri di valutazione per la prova finale, ovvero l'attività di scrittura creativa vera e propria, ricavati dal sito ufficiale dell'istituto E. Curiel²³⁵.

La prima parte della lezione è stata dedicata alla compilazione da parte degli alunni del sondaggio iniziale sul sito Survio, al quale essi hanno acceduto tramite il loro smartphone attraverso un link fornito dalla ricercatrice.

Successivamente, è stato presentato l'argomento cardine delle lezioni, il romanzo *Robinson Crusoe*, non in modo diretto ma attraverso l'elicitazione di conoscenze pregresse e personali: è stata, cioè, mostrata alla classe una foto tratta dal film *Cast Away* (2000), visibile in Figura 1, la cui trama è piuttosto simile a quella del

²³⁵ Cfr. Appendice p. 102.



Figura 1 - Cast Away (2000), USA: 20th Century Fox, DreamWorks Pictures, ImageMovers, Playtone. <https://www.vogue.co.uk/arts-and-lifestyle/gallery/best-tom-hanks-films-all-time>

romanzo in questione. Una volta esplicitata la connessione tra il film e l'opera narrativa, è stata fatta passare tra i banchi una versione inglese cartacea di *Robinson Crusoe*²³⁶, in modo che gli studenti potessero vedere e toccare fisicamente il libro, che alcuni di loro avevano già avuto occasione di leggere in lingua italiana.

È stata, quindi, esposta alla classe una presentazione Power Point, con il supporto della quale si è andati a illustrare agli alunni la biografia dell'autore, Daniel Defoe, accostata all'origine della forma narrativa della novella nell'Inghilterra del 1700, oltre che alla trama e lo stile del romanzo.

Gli ultimi minuti della lezione sono stati dedicati alla visione su YouTube di una breve scena del film *Cast Away*, in cui il protagonista trova dei metodi rudimentali per sopravvivere sull'isola.

Lezione 2

La seconda ora di lezione è stata quasi interamente dedicata alla lettura ed interpretazione di un passo tratto dal romanzo, dal titolo *Evil vs Good*. Prima di addentrarsi nella lettura vera e propria, è stato dato alla classe un accenno del contesto generale precedente alla scena in questione.

²³⁶ Defoe, D., *Robinson Crusoe*, London, Penguin, 2001.

Durante la lettura, si è proceduto ad una analisi del testo passo passo, attraverso domande dirette alla classe. Terminata la lettura corale, gli studenti sono stati divisi in coppie, ed è stato chiesto a ciascuna coppia di provare a dare un'interpretazione a quanto appena letto e al personaggio di Robinson, nonché di riscrivere alcune frasi del testo con termini più semplici e quotidiani.

Successivamente, si è passati ad una discussione collettiva sul personaggio di Robinson. È stato in particolare sottolineato e fatto presente alla classe come Robinson sia di fatto il perfetto rappresentante della classe media, e di come si comporti da tipico borghese europeo dei secoli XVII-XVIII.

Infine, sono stati assegnati alla classe dei compiti per casa propedeutici alla scrittura, ovvero rispondere per iscritto ad alcune domande riguardanti il comportamento di Robinson sull'isola.

Lezione 3

Dopo la raccolta dei compiti per casa, i primi minuti di lezione sono stati dedicati ad un'attività di brainstorming attraverso il sussidio di un sito web, Mentimeter. Ogni studente si è collegato al sito in questione con il proprio smartphone e ha cercato di rispondere alla domanda: "What words would you use to describe Robinson's behaviour in the text *Evil vs Good*?". Ciascun alunno ha potuto inserire tutte le parole che riteneva opportune, e, una volta inviate le risposte, è apparsa sulla LIM una "wordcloud" generata dal sito, contenente tutte le parole digitate dagli studenti, come visibile in Figura 2.

Si è trattato, dunque, di un brainstorming di tipo lessicale, e si è ragionato insieme sul perché i ragazzi avessero descritto Robinson utilizzando determinati vocaboli.

Dopo aver formulato questa sorta di identikit del personaggio, si è passati alla lettura di un secondo brano, dal titolo *A Footprint*. Inizialmente è stato delineato rapidamente il contesto, e in seguito è stato chiesto agli studenti di sottolineare nel testo le reazioni di Robinson alla vista dell'impronta nella sabbia. Dopo la lettura integrale del passo, gli alunni hanno elencato tutte le reazioni che sono riusciti ad individuare e hanno cercato di capirne il motivo. Si è, poi, ragionato insieme sul



Figura 2 - <https://www.mentimeter.com/app/results/622b20762d7811ed1a981f3132b04b54>.

nuovo argomento introdotto dal testo in questione, ovvero il tema della religione e dell'interpretazione spirituale del romanzo stesso. È stata, quindi, mostrata agli studenti una scena tratta dal film *Robinson Crusoe* (1954), che mostrava esattamente quanto appena letto nel brano, ovvero la reazione di Robinson all'idea di interagire con un umano dopo tanti anni di solitudine sull'isola.

In seguito, è stata proposta agli studenti un'altra attività: la classe è stata nuovamente suddivisa in coppie e a ciascuno di loro è stato consegnato un saggio scritto da Rebecca Gritter, *Robinson Crusoe's Spiritual Journey*²³⁷. Ogni coppia aveva il compito di leggere il testo integralmente, rispondere ad alcune domande di comprensione e poi dare un breve titolo ad ogni paragrafo del saggio.

Alla fine della lezione, si è speso qualche minuto per confrontare le risposte e i titoli dati dalle varie coppie, e poi sono stati assegnati i compiti per casa, anche in questo caso scritti e riguardanti la comprensione del testo letto in classe.

Lezione 4

Dopo la consegna dei compiti per casa corretti, la lezione è cominciata subito con la lettura del terzo brano, dal titolo *Man Friday*. È stato chiesto alla classe di

²³⁷ Gritter, R., "Robinson Crusoe's Spiritual Journey", *Book Review*, Vol. 70, No. 4 (2011).

sottolineare o evidenziare nel testo dapprima gli elementi più importanti della descrizione che Robinson traccia di Friday, poi le reazioni di Friday quando vede Robinson, e infine tutto ciò che quest'ultimo insegna a Friday nei giorni successivi al loro incontro.

Dopo la lettura collettiva, si è cercato di dare un significato a tutti gli elementi importanti che gli studenti hanno individuato nelle tre sezioni del testo. È stato esplicitato agli studenti il nuovo tema introdotto dal passo in questione, ovvero quello del colonialismo. Grazie ad una domanda da parte di una studentessa, è stata intavolata con la classe una discussione sul razzismo, su come questo sia un tema molto delicato e sul fatto che la mentalità di Defoe fosse semplicemente il frutto dell'epoca in cui viveva. Ci si è, dunque, chiesti se sia giusto o meno condannare Robinson o Daniel Defoe in quanto razzisti, senza arrivare di fatto ad una singola risposta corretta.

Tramite una presentazione Power Point, si è andati poi più in profondità, parlando della tratta degli schiavi e di come il colonialismo fosse percepito positivamente da parte dei paesi europei. In particolare, gli studenti sembrano essere rimasti impressionati dalla seguente vignetta satirica, presente nel Power Point e ricavata da internet:



Figura 3 - Victor Gollancz, *The White Man's Burden*, New York, Judge Publishing Company (1899). <https://qph.fs.quoracdn.net/main-qimg-b9c1cd58b1b7ebc8828a76ae3591cf9b>

Alla luce di tutto ciò, è stato chiesto agli studenti se secondo loro Robinson considerasse Friday effettivamente uno schiavo oppure un servo.

Infine, è stato mostrato alla classe uno stralcio del film *Robinson Crusoe* del 1954, ovvero la scena dove Friday e Robinson interagiscono per la prima volta.

Lezione 5

La lezione è stata interamente dedicata al confronto tra due film. Inizialmente sono stati scritti alla lavagna soltanto i due titoli e gli anni di produzione, ovvero *Robinson Crusoe* del 1997 e *Man Friday* del 1975. Sulla base di questi, è stato chiesto agli studenti di cercare di immaginare quali potessero essere le maggiori differenze tra i due film.

Dopo di che, sono state mostrate alla classe alcune scene prese da questi film presenti su YouTube. La prima scena, dal film *Robinson Crusoe* (1997), mostra Robinson perdere la pazienza nel cercare di spiegare a Friday che esiste un solo vero Dio e una sola religione, negando di fatto, qualsiasi cultura diversa da quella europea.

In seguito, è stato spiegato agli studenti il motivo del titolo del film *Man Friday* (1975): la peculiarità della pellicola, infatti, sta nel fatto che essa non segue la trama della novella in modo fedele, ma piuttosto narra soltanto della relazione tra Friday e Robinson sull'isola, e soprattutto che la voce narrante per l'intera durata del film è quella di Friday.

È stata dunque mostrata una scena di questo secondo film, in cui Robinson e Friday discutono nuovamente di religione. Dopo la visione, è stato chiesto agli studenti quali differenze avevano notato tra le due scene, soprattutto nel personaggio di Friday. È saltato subito all'occhio il fatto che il Friday del film del 1975 parlava un inglese perfetto: questo faceva sì che potesse ribattere contro l'arroganza di Robinson, ed essendo più comprensibile, risultava anche più convincente rispetto al Friday del film del 1997.

Un'ulteriore scena di *Man Friday* mostrava Robinson adoperarsi per educare Friday alla cultura europea, assumendo di fatto il ruolo di "colonizzatore" nei confronti del nativo che, ai suoi occhi, altro non è se non una creatura ignorante.

Nell'ultima scena proposta alla classe, sempre dal film *Man Friday*, Robinson e Friday sono impegnati in una vera e propria gara di triathlon: la sfida comprende

infatti corsa, nuoto e calcio. Dopo la visione del videoclip gli studenti sono stati invitati a ragionare sul diverso modo in cui i due personaggi hanno affrontato le sfide. Ne è emerso che Robinson appare per tutto il tempo nervoso e competitivo, per lui l'unica cosa importante è vincere e si arrabbia ogni volta che Friday, a suo dire, non segue le regole. Al contrario, Friday, sembra pensare solo a divertirsi, non gli importa che vince o chi perde.

Infine, è stato fatto notare alla classe come, cambiando punto di vista, in questo caso da quello di Robinson a quello di Friday, cambi anche il tono della narrazione. Il confronto tra i due film, insomma, è servito a mostrare agli alunni la prospettiva di Friday all'interno della storia, dato che nella novella, di fatto, non gli viene mai data la possibilità di esternare i suoi pensieri su Robinson e sulle sue usanze europee.

Lezione 6

La sesta ora di lezione è stata dedicata per intero all'attività di scrittura creativa. La prova proponeva due possibili tracce tra cui scegliere, ovvero due passi tratti dalla novella di *Robinson Crusoe*. Una volta selezionata la traccia, gli studenti dovevano riscriverla assumendo il punto di vista di Friday. Di seguito la consegna del test:

Read the following passages, then re-write ONE of the two scenes taking up Friday's point of view (for example, you can pretend Friday is writing a page of a diary). What would Friday think of Robinson's ideas and customs? What emotions would he feel in these situations? What observations would he make about the European culture? If you want, you can also take references from other texts read in class or movie scenes we have watched together. Write between 150-200 words.

L'obiettivo di tale attività, dunque, era verificare se gli studenti fossero riusciti a comprendere a fondo i vari significati della novella, in modo da essere in grado di cambiare prospettiva e mettersi nei panni di quello che, di fatto, è un personaggio secondario.

Nella correzione degli elaborati, come anticipato agli studenti all'inizio della prima lezione, si è tenuto conto principalmente del contenuto, la grammatica e la forma.

Lezione 7

Nell'ultima lezione gli studenti sono stati invitati a compilare il sondaggio finale, con le stesse modalità di quello iniziale (vedi Lezione 1), quindi tramite smartphone sul sito Survio.

Una volta fatto ciò, sono state consegnate agli studenti le verifiche corrette, con una spiegazione sommaria di quelli che sono stati gli errori più diffusi e delucidazioni su eventuali domande e dubbi da parte dei ragazzi.

4.3- Risultati: analisi e interpretazione dei dati raccolti

Grazie alla compilazione dei due sondaggi da parte degli studenti, è stato possibile ricavare preziose informazioni riguardo la riuscita del progetto, ma soprattutto su come sono cambiate le impressioni dei ragazzi durante l'arco di tempo in cui si sono svolte le attività.

Le domande presenti nei sondaggi si prestavano ad essere suddivise in tre principali aree, e questa stessa ripartizione verrà mantenuta anche nell'analisi dei dati presente in questa sezione, dove verrà fornita un'interpretazione dei risultati raccolti mettendo a confronto le risposte date degli alunni nei due sondaggi. Per favorire la fluidità dell'analisi, verranno utilizzate delle sigle: S.I. per indicare il sondaggio iniziale, e S.F. per indicare il sondaggio finale.

Il primo elemento di interesse della ricerca riguarda la *percezione dei discenti* non solo sul miglioramento delle proprie abilità e competenze, ma anche sull'insegnamento della letteratura L2 a scuola.

4. Pensi che la dimensione culturale venga approfondita in modo sufficiente a scuola nelle ore di inglese?

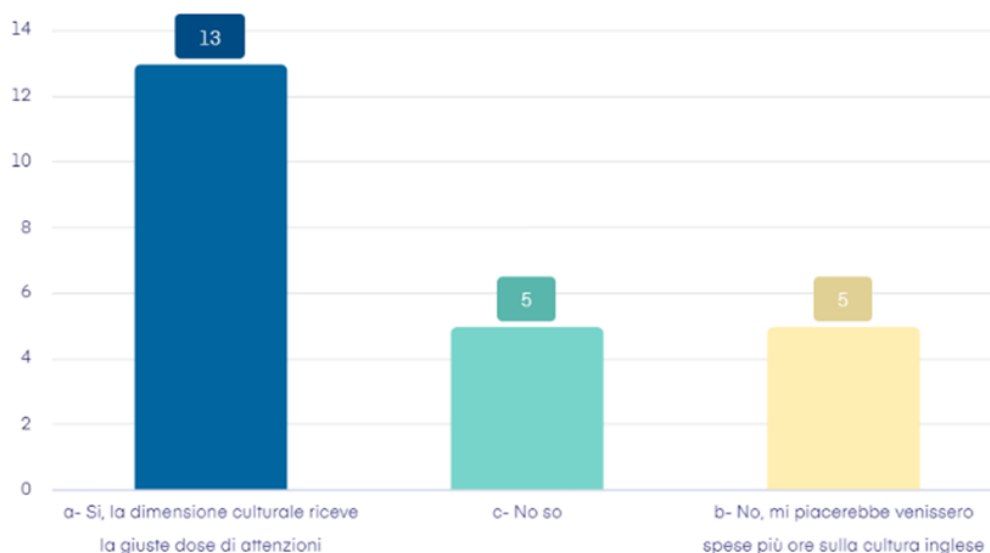


Figura 4

A questo proposito, infatti, nell’S.I. era stata inserita la seguente domanda: “Pensi che la dimensione culturale venga approfondita in modo sufficiente a scuola nelle ore di inglese?”. Le risposte degli studenti sono state in maggioranza positive, ma non in modo schiacciante. Come si può vedere nella Figura 4, appunto, il 43,4% degli alunni ha espresso negazione o dubbio riguardo a questa domanda, a indicare che probabilmente nelle classi c’è una corposa percentuale di ragazzi che sente la necessità di dedicare più ore ad argomenti di tipo culturale/letterario durante le ore di lingua straniera.

Nel S.I. è anche stato chiesto agli studenti di indicare quali fosse per loro le abilità linguistiche, tra le quattro primarie, che più li mettono in difficoltà. Come illustrato nella Figura 5, le abilità che sembrano essere più ostiche per loro sono all’abilità di listening, considerata dal 65,2% degli alunni “difficile” o “piuttosto difficile”, seguita dall’abilità di speaking, con un 47,8% di voti per le stesse categorie. Al contrario, l’abilità più semplice sembra essere per i ragazzi il reading, considerata da quasi metà classe “facile” o “piuttosto facile”. L’abilità di writing, quella a cui si guarda con maggiore interesse in questo studio sulla scrittura creativa, si colloca al terzo posto per difficoltà. Tuttavia, osservando il grafico della Figura

1. In generale, come trovi le seguenti attività in lingua inglese?

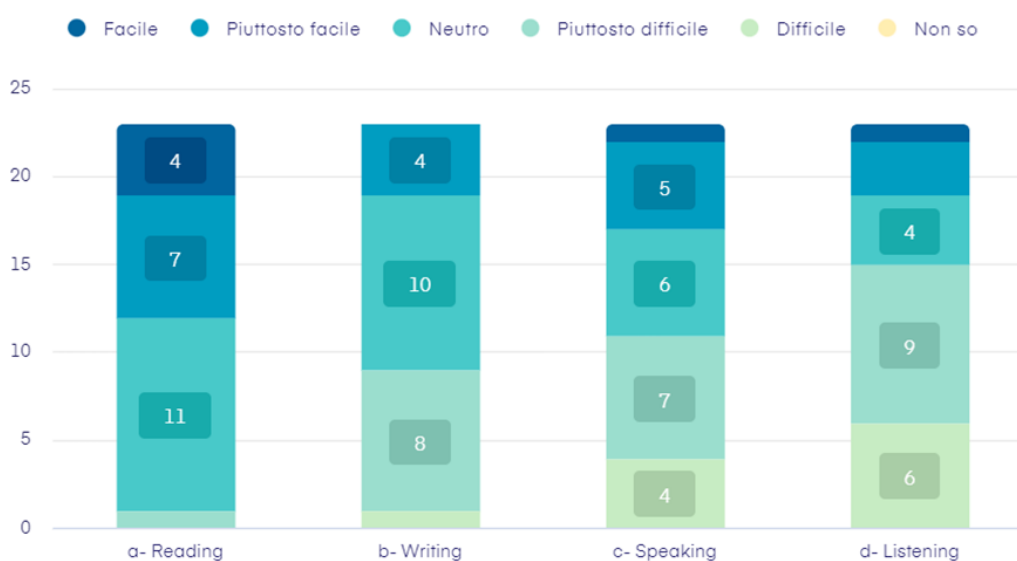


Figura 5

5, è possibile notare come nessuno studente abbia segnato l'abilità di writing come "facile", a differenza di tutte le altre abilità, e solo in 4 l'abbiano valutata "piuttosto facile".

Tutti questi dati forniscono informazioni interessanti sull'insegnamento della lingua inglese nelle scuole superiori italiane. Per quanto riguarda le lingue, infatti, il nostro sistema scolastico si rivela essere ancora piuttosto "stagnante", tanto che, a livello europeo, ad oggi l'Italia risulta tra gli ultimi posti per livello di conoscenza della lingua inglese. Stando al sito ufficiale dell'EF²³⁸, infatti, nel 2020 l'Italia occupava il 25° posto a livello Europeo, dietro a Francia e Lettonia, e seguita da Spagna e Bielorussia. Tornando ai risultati ricavati dal S.I., è possibile affermare che, in generale, "Italy is very much down the scale particularly in the area of fluency"²³⁹, e questo perché le lingue in Italia vengono ancora insegnate quasi come fossero materie classiche, favorendo, quindi, notevolmente le abilità scritte a quelle orali. Il problema, come espresso in un articolo di Frances Fahy, è che gli insegnanti "(...) concentrated on language theory rather than the application of content in real-life settings. Even today, teachers have relatively little exposure to native speakers and tend to code-switch a lot"²⁴⁰. Fortunatamente, questo fenomeno sta pian piano sterzando, indirizzandosi verso un approccio sempre più integrato. Infatti, grazie all'alternanza metodologica e ad una variazione costante delle attività didattiche, viene data la possibilità a tutti gli studenti di esprimersi e di potenziare le aree linguistiche in cui si sentono più deboli.

Questo tipo di approccio, chiamato anche *interdisciplinary approach*, è considerato

one of the most efficient ways to contribute to the students' educational and personal experience. While helping learners to see the relationships among content areas and consider the many angles from which to explore a subject, the interdisciplinary approach also facilitates the development of communication, collaboration, presentational, and critical thinking skills as well as intercultural awareness.²⁴¹

²³⁸ <https://www.ef-italia.it/epi/regions/europe/>

²³⁹ Fahy, F., "The Challenges to Teaching English in Italian Public Schools", *Italics Magazine* (2020).

²⁴⁰ Ibidem.

²⁴¹ Nastri, P., "How Literature Can Facilitate Discussions", p. 96.

È naturalmente indubbio che gli alunni siano in grado di riconoscere il proprio livello di competenza linguistica e su quali aspetti abbiano bisogno di lavorare di più. A questo proposito, è stata inserita nel S.F. una domanda riguardante la

2. A seguito delle lezioni svolte, pensi di aver migliorato una o più di queste abilità?

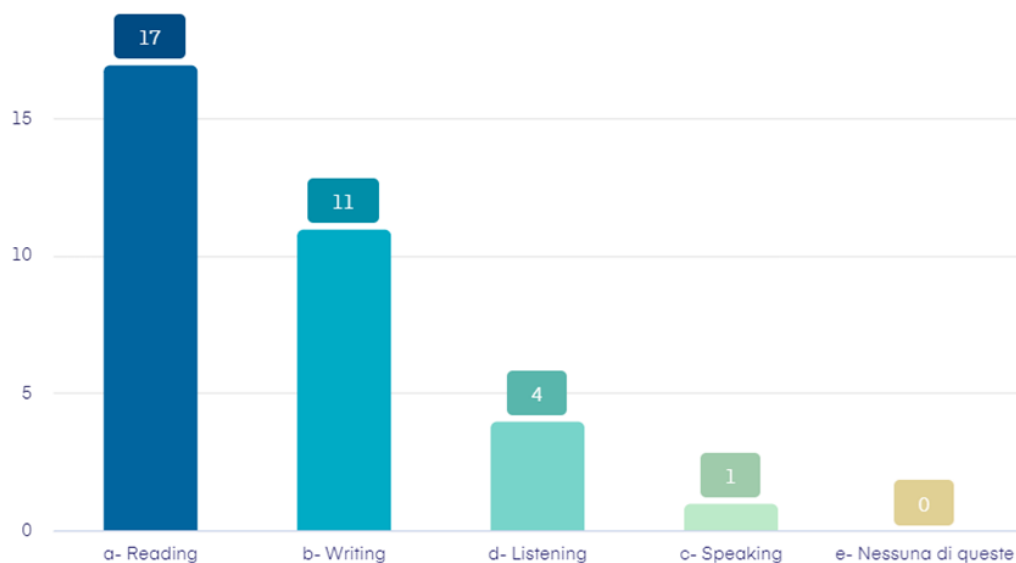


Figura 6

percezione di miglioramento dei discenti in una o più abilità in seguito al progetto di scrittura creativa. La Figura 6 illustra come le risposte date dalla classe siano in linea con le aspettative fatte nella preparazione del progetto, nel quale le abilità privilegiate sono state senz'altro la scrittura, votata da quasi metà classe, e la lettura, con un 74% di voti. È da notare, comunque, che tutti gli alunni si siano rispecchiati in almeno un'area di miglioramento tra quelle elencate, a segnalare l'importanza di attività creative e varie come quella proposta in questo caso, che spezzino la routine di lezioni spesso monotone e poco motivanti. I 4 voti per il listening, per esempio, sono probabilmente dovuti agli svariati videoclip visti in classe, mentre il voto per lo speaking alle discussioni create tra e con gli studenti su determinate tematiche durante il corso del progetto.

Un ultimo aspetto riguardante le percezioni degli studenti sul beneficio tratto dall'attività di scrittura creativa è richiamato dalla domanda 1 del S.F., dove ai ragazzi è stato chiesto di esprimere se fossero d'accordo o meno con le varie asserzioni selezionando un valore da 1 a 5, dove 1 indica "non sono d'accordo" e 5 "sono d'accordo". La domanda era composta in totale da 6 asserzioni, ma per il momento verranno osservate solo le prime tre, ovvero quelle pertinenti a quest'area di interesse.

1. In seguito alle attività svolte in queste lezioni:

	5	4	3	2	1	NON SO
a- Sento di aver migliorato le mie abilità di scrittura in lingua inglese.	2	2	11	5	2	1

Figura 8

	5	4	3	2	1	NON SO
b- Sento di aver arricchito il mio vocabolario in lingua inglese.	4	13	4	2	0	0

Figura 7

Le tre affermazioni in questione chiedevano agli studenti di giudicare il proprio miglioramento in tre diverse sfere della lingua inglese, cioè scrittura, vocabolario e cultura, una volta terminato l'intero progetto. Le Figure 7, 8 e 9 mostrano le risposte date dagli alunni. Come si può notare, il maggiore potenziamento sembra essere stato rilevato a livello culturale, seguito da quello lessicale e infine dalla scrittura.

	5	4	3	2	1	NON SO
c- Sento di aver arricchito le mie conoscenze riguardo alla cultura inglese.	6	9	7	1	0	0

Figura 9

La Figura 9, infatti, illustra come la quasi totalità della classe abbia selezionato un valore compreso tra 3 e 5, indicando, quindi, uno sviluppo delle proprie conoscenze sulla cultura inglese. In effetti, gli studenti hanno dimostrato un maggiore coinvolgimento durante tutte le attività e le discussioni riguardanti argomenti che legavano la novella al suo contesto storico, come il colonialismo, o che permettessero loro di andare più in profondità nella psicologia dei personaggi, come il rapporto tra Friday e Robinson. Questa osservazione è conforme a quanto affermato da Paola Nastri, la quale sostiene che la letteratura nelle classi di lingua straniera non si limiti al miglioramento delle quattro skills principali, ma che il “literary texts provide a fertile territory for the enhancement of interpersonal, interpretive, and presentational abilities along with the development of critical and creative thinking. Therefore, they also contribute to the educational and personal enrichment of the learners”²⁴². I testi letterari, così, si trasformano in un potente strumento a servizio dell’insegnante che favorisce e, anzi, innesca la comunicazione all’interno della classe, dal momento che:

(C)ontroversial issues are unavoidable in class (...) While instructors have a responsibility to create a safe speaking environment for all students, an environment that promotes dialogue and welcomes an atmosphere of respect and sensibility to the opinions of others, they should also remind students to share their own perspectives on the issues discussed in class in order to foster an honest dialogue among peers.²⁴³

²⁴² Nastri, P., “How Literature Can Facilitate Discussions”, p. 96.

²⁴³ Ivi, p. 97.

Ciò è stato riscontrato anche in modo diretto, con una domanda aperta e facoltativa alla quale gli studenti hanno potuto rispondere sempre in modo anonimo. Si tratta della domanda numero 5 del S.F., che chiedeva ai ragazzi che cosa fosse piaciuto delle lezioni svolte insieme o quali aspetti fossero secondo loro da migliorare. A tale domanda, tre alunni hanno espressamente manifestato l'utilità dell'analisi dei personaggi durante la lettura dei testi e la visione dei videoclip, mentre altri quattro hanno dichiarato di aver apprezzato particolarmente gli approfondimenti culturali. A seguire, alcuni dei commenti lasciati dagli studenti riguardo a questi due punti:

“Mi sono piaciuti gli approfondimenti culturali, come quello sul pensiero di Defoe e della società della sua epoca”.

“È stato interessante scoprire il modo di pensare sempre positivo di Robinson”.

“Mi è piaciuto ragionare sui personaggi e cercare di capire quale fosse il significato globale del romanzo”.

Similmente, osservando la Figura 8, si può evincere una maggioranza di voti per i valori tra 3 e 5. Ciò significa che più del 90% degli studenti sente di aver arricchito il proprio vocabolario mediante le attività proposte, in particolare tramite la lettura e l'analisi dei testi e la visione di alcune scene tratte dai vari film. Stando sempre alla domanda 5 del S.F., tre ragazzi hanno espresso il loro interesse verso l'interpretazione collettiva dei testi svolta in classe:

“Sono stati belli i momenti di interpretazione dei testi con la classe”.

“Mi è piaciuto leggere i testi con i compagni cercando di parafrasare quanto scritto da Defoe”.

Il terzo fattore da prendere in considerazione è quello della scrittura. Esaminando la Figura 7 è possibile notare come quasi metà classe abbia selezionato l'alternativa 3. A prima vista, questo sembra essere l'aspetto nel quale gli studenti sentono di aver fatto meno progressi. Va, tuttavia, evidenziato che il 65% dei partecipanti ha votato per i valori da 3 a 5, mettendo quindi in luce dei discreti miglioramenti anche da questo punto di vista.

Il secondo elemento che verrà preso in esame in questa sezione è quello della *variazione dell'interesse* dei discenti verso la lingua e la cultura inglese prima e dopo le attività proposte.

La quinta domanda del S.I. introduceva questo tema in modo piuttosto sommario, o, per così dire, per sondare il territorio.

5. In genale, quale di questi aspetti della lingua sono per te più interessanti?

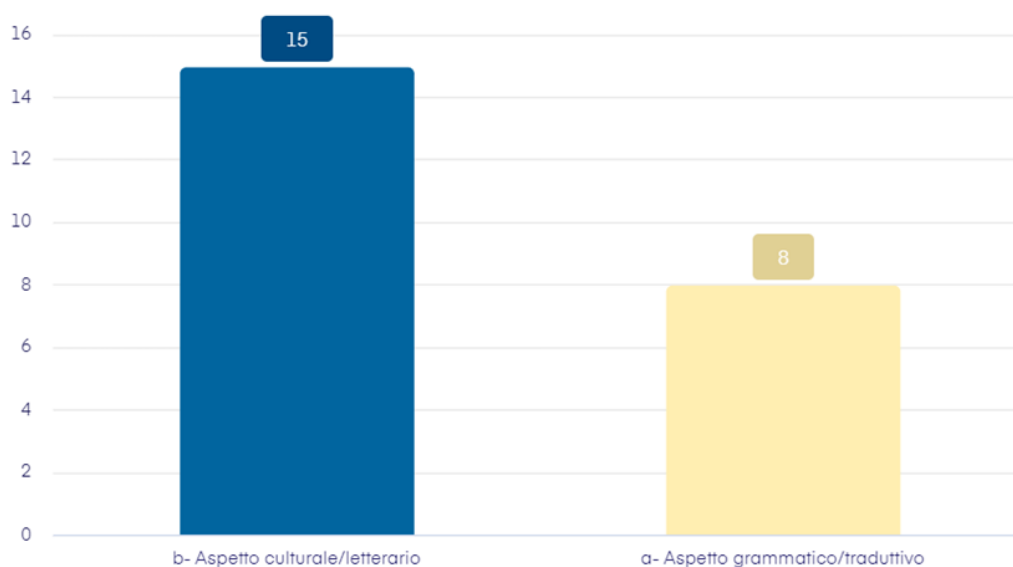


Figura 10

La Figura 10, infatti, illustra come, per quanto riguarda le preferenze degli studenti, la maggioranza sia più orientata verso l'area letteraria della lingua, anche se persiste un buon 35% che invece favorisce il lato grammatico/traduttivo.

Una seconda domanda del S.I., preliminare all'intera attività di scrittura creativa, andava invece ad indagare in modo più esplicito l'interesse degli alunni nei confronti della letteratura inglese.

In questo caso, la Figura 11 rivela una situazione di prevalente indecisione: quasi metà classe ha preferito non sbilanciarsi verso l'uno o l'altro polo, ma è sicuramente

2. È interessante per te studiare la letteratura inglese a scuola?



Figura 11

positivo il fatto che solo un 13% abbia selezionato “no”, contro un buon 39% di “sì”.

Le premesse al progetto si prospettavano, dunque, nel complesso piuttosto promettenti, e la classe si presentava aperta alla sfida rappresentata da un nuovo tipo di attività.

Per verificare se ci fosse stata una variazione rispetto ai dati raccolti nella fase iniziale, nel S.F. è stata inserita una domanda dedicata all'indagine sotto questo aspetto. Si tratta di una delle asserzioni della domanda 1, dove agli alunni era richiesto di indicare se e quanto fossero d'accordo con le varie affermazioni con una scala di valori da 5 a 1. La frase in questione, ovvero la voce (f) in Figura 12, andava ad indagare la variazione dell'interesse degli studenti verso lo studio della cultura della lingua straniera dopo l'intera attività svolta nelle ore messe a disposizione.

Come si può notare, appunto, in Figura 12 alla voce (f), la maggior parte degli studenti ha votato per i valori 3 e 2, ma è anche riconoscibile un pattern già

1. In seguito alle attività svolte in queste lezioni:

	5	4	3	2	1	NON SO
inglese.						
e- Mi sento più motivat* verso lo studio della letteratura inglese.	5	2	12	3	1	0
f- Sento un maggiore interesse verso la scoperta della cultura inglese.	2	6	8	7	0	0

Figura 12

individuato nell'analisi delle altre affermazioni di questa stessa domanda: anche in questo caso, infatti, quasi il 70% della classe ha selezionato un valore tra 3 e 5, e nessuno la cifra 1. Ciò sembrerebbe confermare che anche questo obiettivo sia stato raggiunto con un discreto successo.

Infine, è stata inclusa nel S.F. una domanda che andava a sondare la reazione degli studenti all'organizzazione delle lezioni e alla scelta dei materiali utilizzati. La Figura 13 mostra come la risposta sia stata decisamente positiva, con soltanto l'8% dei voti per "forse" e nessun voto per "no". La domanda, apparentemente banale, è in realtà molto importante ai fini della ricerca dal momento che si tratta di un progetto il cui principale obiettivo era ottenere l'interesse dei ragazzi, e quindi, attraverso di esso, favorire non solo un potenziamento delle loro abilità, ma anche incoraggiarli ad avvicinarsi ad alcuni aspetti della lingua inglese che prima conoscevano relativamente poco o magari sottostimavano per mancanza di un input adatto a loro. Ovviamente, nel progettare un qualsiasi tipo di attività da proporre a

una classe, va sempre tenuto in considerazione che “la classe è un insieme eterogeneo di persone diverse che l’insegnante deve conoscere per armonizzarle in una logica progettuale che si muove nella prospettiva del successo formativo”²⁴⁴, pertanto è compito del docente saper riconoscere i vari stili cognitivi degli studenti e, sulla base di questi, variare gli stili di insegnamento. Ogni individuo ha un proprio stile di apprendimento, ed è fondamentale che anche gli alunni siano consapevoli di quale sia il loro stile cognitivo, in modo da riuscire a diventare sempre più autonomi e flessibili nel proprio percorso di studi. Per quanto riguarda la funzione dell’insegnante, va ribadito che non esiste uno stile di insegnamento che sia migliore degli altri, l’importante è che sia “(...) il più possibile variato per accogliere i bisogni di tutti e permettere a ciascun discente di raggiungere il successo formativo”²⁴⁵. Ne deriva che, qualsiasi attività venga proposta ad un gruppo classe, quest’ultima non potrà mai essere congeniale alla totalità degli studenti.

4. Le attività svolte durante queste lezioni sono state per te interessanti?

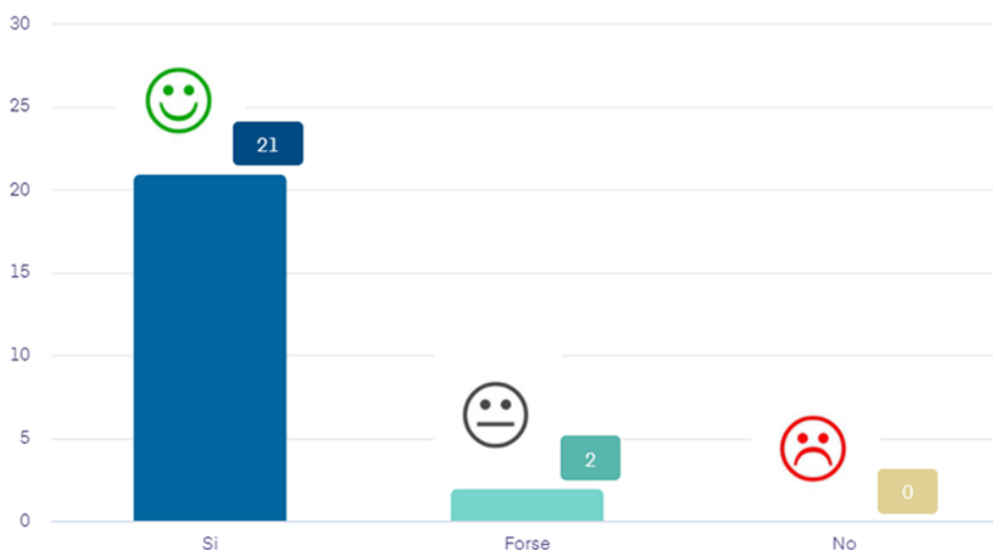


Figura 13

²⁴⁴ Falcinelli, F., Gaggioli, C., Capponi, A., “Imparare ad Imparare: Stili di Apprendimento e di Insegnamento a Confronto”, *Form@re*, Vol. 16, No. 2 (2016), pp. 244.

²⁴⁵ Ivi, p. 249.

Ciascuno di noi possiede un proprio stile di apprendimento proprio perché ogni persona è diversa dalle altre; perciò, il fatto che la Figura 13 mostri una quasi totalità di interesse da parte degli studenti verso le attività loro proposte rappresenta un traguardo importante: significa che gli esercizi svolti sono stati per loro sufficientemente vari e stimolanti.

A conferma di quanto affermato nei paragrafi precedenti, si può andare anche ad analizzare le risposte degli alunni alla domanda 5 del S.F., tra le quali spiccano alcuni commenti riguardanti questo tema:

“Mi è piaciuto andare oltre ai semplici esercizi di grammatica”.

“È stato originale scrivere secondo il punto di vista di un altro personaggio nell’attività di scrittura creativa finale”.

“Avrei preferito svolgere una prova finale più basata sulle conoscenze acquisite rispetto ad un’attività di tipo creativo, anche se questa è stata interessante e alternativa”.

“Avrei voluto fosse stato lasciato più tempo per le domande sul significato dei vocaboli, perché alcuni testi avevano un linguaggio piuttosto difficile”.

“Avrei preferito che prima della prova finale di scrittura fosse stata dedicata qualche ora in più alla parte teorica”.

È, insomma, evidente che le attività svolte con la classe non hanno appagato tutti, ma l’obiettivo della ricerca non è mai stato questo, poiché nella costruzione di un’attività non si deve (né si può) puntare a soddisfare gli stili di apprendimento di ogni singolo studente, ma piuttosto si dovrebbe cercare di educarli ad approcci nuovi alternando la metodologia di insegnamento. Questa attività di scrittura creativa, per esempio, è stata senza dubbio sbilanciata verso le abilità scritte, nelle quali non tutti gli alunni vedono il loro punto di forza, come espresso da alcuni dei commenti sopraindicati. Quindi, per non privilegiare un gruppo di discenti sugli altri, è importante che, conclusa questa attività, si passi ad una di tipo più orale, in modo da variare il più possibile gli stili di apprendimento per mettere tutti gli studenti nelle stesse condizioni.

L’ultimo importante elemento soggetto ad analisi in questo progetto di Tesi riguarda la *motivazione* degli alunni nell’approcciarsi alla lingua inglese nella sua

totalità, comprese quindi la cultura e la letteratura, e se questa abbia subito un'evoluzione dopo le proposte di attività avanzate alla classe.

Riguardo a questo argomento, inizialmente è stata posta una domanda agli studenti. Nel S.I. si trova infatti il seguente quesito:

3. Pensi che lo studio della letteratura possa favorire un miglioramento delle tue conoscenze in lingua inglese?

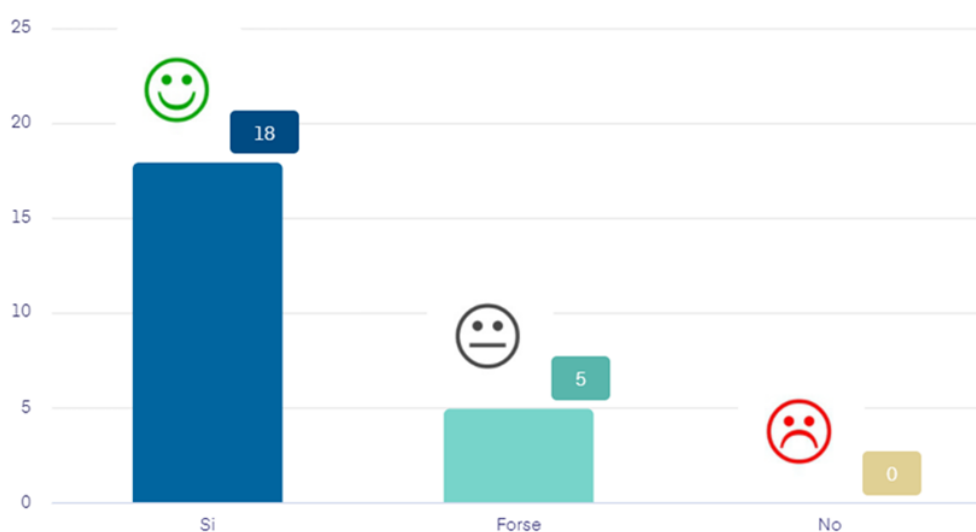


Figura 14

Il fattore “motivazione” viene sempre più considerato da studenti, genitori e insegnanti come una condizione in mancanza della quale non può esserci alcun apprendimento. Bisogna, però, cercare di comprendere che per “motivazione” non si intende un unico costituente fine a sé stesso, ma che esso va piuttosto inteso come un

(...) costruito multidimensionale, dinamico e socialmente costruito, in modo da considerarlo come fattore cruciale ma strettamente integrato ai contesti di apprendimento/insegnamento, e, come tale, suscettibile di essere visto come una competenza che è possibile costruire e sviluppare lungo tutto il percorso formativo²⁴⁶.

²⁴⁶ Mariani, L., “La Motivazione negli Apprendimenti Linguistici: Approcci Teorici e Implicazioni Pedagogiche”, *Italiano LinguaDue*, Vol. 4, No. 1 (2012), p. 1.

Si tratta, insomma, di un'integrazione di varie dimensioni, sia psicologiche che socioculturali: ciascuno di noi, infatti, ha i propri elementi motivazionali. Per gli studenti spesso questi sono il rapporto con i compagni di classe, la famiglia e l'ambiente extrascolastico²⁴⁷.

Si può affermare, inoltre, che quello delle lingue sia un tipo di apprendimento "speciale", diverso da quello delle altre materie scolastiche, per via dell'"(...) impatto che le lingue hanno sugli atteggiamenti e sul senso di identità personale e per la stretta relazione con fattori socioculturali che condizionano i rapporti tra usi linguistici e culture di riferimento"²⁴⁸. Le lingue, cioè, contribuiscono a formare la percezione che ciascuno di noi ha di sé stesso, e possono guidare gli studenti nella conoscenza di sé e nella formazione del proprio "io" durante l'adolescenza, ovvero quello che è senza dubbio il periodo più delicato dello sviluppo dell'essere umano come futuro adulto²⁴⁹.

La motivazione, insomma, può essere provocata nei discenti da una combinazione di elementi estrinseci, come quelli precedentemente elencati, ed intrinseci, che possono variare da persona a persona. Alcuni esempi ne sono l'autostima, l'autoefficacia e l'autonomia, a cui lo studente potrebbe puntare e che di certo, una volta raggiunte, gli procureranno una grande soddisfazione, e quindi la motivazione per migliorare sempre di più²⁵⁰.

A questo proposito, Paola Nastri descrive la motivazione in ambito scolastico nel modo seguente:

Motivation (...) is especially achieved when students are exposed to topics that raise their interest and curiosity, to which they can relate on a personal level, or when the subject is enjoyable and deserves further exploration. (...) Indeed, learners are more likely to be motivated precisely through, or perhaps because of, these connections which they make with their own lives, finding ways to relate to the story as it arouses previous individual interests, as well as to identify with or to react against the main character of the story. Hence, they assume a more active and organic role throughout their learning process²⁵¹.

²⁴⁷ Ivi, pp. 2-3.

²⁴⁸ Ivi, pp. 4-5.

²⁴⁹ Ivi, p. 6.

²⁵⁰ Ivi, pp. 9-11.

²⁵¹ Nastri, P., "How Literature Can Facilitate Discussions", p. 95.

Attenendosi a questa definizione, è possibile asserire che la letteratura, se sfruttata nel modo giusto, possa essere altamente motivante per gli apprendenti, in quanto “deposito” di concetti universali che sono comuni a tutte le culture, quali l’amore, l’odio, la morte, e così via²⁵².

La questione della motivazione verso lo studio delle lingue, e più in generale delle materie umanistiche, è una faccenda che non va sottovalutata. Attraverso una ricerca condotta nel giugno del 2019, gli studiosi Looney e Lusin hanno dimostrato che oggi la maggioranza degli studenti universitari hanno a cuore quasi esclusivamente il concetto di “fare carriera”, finendo, quindi, per orientarsi “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”²⁵³. Dati alla mano, Looney e Lusin illustrano che in America tra il 2009 e il 2016 il numero di iscritti alla facoltà di lingue straniere è calato ben del 15,3%, di cui il 9,2% solo nell’arco di tre anni, tra il 2013 e il 2016.²⁵⁴ Si tratta di numeri che fanno senz’altro pensare a come oggi la letteratura straniera venga presentata ai giovani. Per fare sì che lo studio delle lingue straniere torni ad attirare studenti, è importante comprendere che il loro studio non è finalizzato semplicemente al saperle parlare, ma che “lingua e cultura sono unanimemente ritenute parti indivisibili di un’unica realtà, e quindi imprescindibili l’una dall’altra (e quindi che) la lingua acquista significato vero solo se inserita nel suo contesto sociale e culturale”²⁵⁵.

Tornando, dunque, alla Figura 14, i dati raccolti mostrano sicuramente una reazione complessivamente positiva da parte dei ragazzi per quanto concerne la loro motivazione verso lo studio della letteratura inglese. Infatti, anche se la domanda non chiedeva esplicitamente il livello o i motivi della loro motivazione, si può affermare che quasi l’80% della classe consideri l’approfondimento di temi letterari come un giovamento alla loro conoscenza complessiva della lingua inglese, contro uno 0% di voti per “no”. Se ne deduce, quindi, che la letteratura di una LS possa fungere da fattore motivante per l’avvicinamento dello studente alla lingua

²⁵² Ibidem.

²⁵³ Morgavi, P., “La Letteratura nella Classe di Lingua”, p. 72.

²⁵⁴ Looney, D., Lusin, N., “Enrollment in Languages Other than English in United States Institutions of Higher Education. Modern Language Association”, MLA, June 2019, p. 4.

²⁵⁵ Morgavi, P., “La Letteratura nella Classe di Lingua”, p. 73.

straniera, poiché viene considerata dai più come uno strumento valido per l'apprendimento della LS.

Successivamente, nella domanda 1 del S.F., sono state incluse due affermazioni riguardanti proprio la motivazione, la prima nei confronti dell'apprendimento della lingua, in Figura 15, e la seconda della letteratura.

1. In seguito alle attività svolte in queste lezioni:

	5	4	3	2	1	NON SO
d- Mi sento più motivat* verso lo studio della lingua inglese.	2	6	10	4	1	0

Figura 15

Ciò che traspare dai dati in Figura 15 è un atteggiamento positivo da parte dei discenti su questo argomento, con quasi il 22% di voti per i valori che esprimono maggiore dissenso verso l'asserzione, ovvero 1 e 2, contro il 78% per i valori da 3 a 5.

1. In seguito alle attività svolte in queste lezioni:

	5	4	3	2	1	NON SO
e- Mi sento più motivat* verso lo studio della letteratura inglese.	5	2	12	3	1	0

Figura 16

La seconda asserzione, cioè la voce (e) della domanda 1 visibile in Figura 16, riporta esiti simili a quelli di cui sopra. Anche qui, infatti, solo una ristretta minoranza di alunni, ovvero il 17%, ha selezionato un valore tra 2 e 1, mentre i

valori compresi tra 3 e 5 sono stati votati dall'82% della classe, di cui quasi il 22% per la cifra 5.

Questi risultati avvalorano quanto dichiarato nei paragrafi precedenti, ovvero che vale la pena per gli insegnanti di lingua investire nella letteratura e nella cultura del paese straniero, poiché attraverso questi approfondimenti si ha la possibilità di attirare maggiormente l'attenzione dei ragazzi e quindi guadagnare il loro coinvolgimento nel cercare di cogliere tutte le sfumature della LS che stanno studiando. L'obiettivo, insomma, è quello di trasformare la prospettiva degli alunni: si deve riuscire a fare passare il concetto che apprendere una lingua straniera è certamente un dovere, ma è soprattutto un piacere, il piacere di porsi degli interrogativi e trovare le risposte nella varietà di argomenti e attività che l'insegnante propone.

Oltre ai tre aspetti principali analizzati in questa sezione, ovvero le impressioni degli studenti, il loro interesse e la motivazione, è opportuno dare un'interpretazione anche ad alcuni altri commenti lasciati dagli studenti al termine dell'attività. Si tratta, ancora una volta, delle risposte alla domanda 5 del S.F.: “Che cosa ti è piaciuto delle attività svolte in queste lezioni? Che cosa, invece, credi che sia da migliorare?”. Particolarmente interessante è il fatto che 12 studenti su 23 hanno dichiarato che la visione di videoclip e di scene di film durante lo svolgersi del progetto sia stato non soltanto piacevole, ma anche utile sotto molteplici punti di vista. Uno studente, ad esempio, ha scritto:

“La visione dei film mi è piaciuta perché, oltre ad aiutare la comprensione di quanto letto precedentemente, rappresenta un momento in cui possiamo rilassarci un po' di più, e che permette poi di riprendere la lezione con più attenzione”.

Questa semplice affermazione aiuta a comprendere come il modo di apprendere e di pensare delle nuove generazioni stia rapidamente cambiando a causa della tecnologia. Secondo gli studi più recenti condotti da alcuni psicologi come Christy Price e Tonio Cantelmi, in ambito educativo “(...) i giovani, preferirebbero la modalità visiva e uno studio declinato attraverso le immagini, molto più immediate rispetto a un testo scritto o una lezione orale. (...) Tutto deve essere interattivo e

mai unidirezionale”²⁵⁶. Il segreto per catturare l’attenzione dei ragazzi di oggi, quindi, sembrerebbe essere l’utilizzo di materiali multimediali sempre nuovi ed accattivanti. Purtroppo, però, non tutti gli insegnanti sono disposti a modificare l’impostazione classica che ha sempre caratterizzato la scuola italiana, oppure si ritrovano a non avere i mezzi adatti per rendere le lezioni più adatte alle necessità delle nuove generazioni, mentre

i cosiddetti nativi digitali necessitano di un nuovo piano formativo organizzato su più livelli in cui le lezioni frontali sono integrati con una parte digitale che possa stimolare il loro interesse, catturando la loro attenzione e contrastando la loro difficoltà di concentrazione. I giovani necessitano di velocità, partecipazione, fruibilità dei materiali da qualsiasi dispositivo e in qualsiasi momento.²⁵⁷

In uno dei suoi saggi, Balboni spiega che la mente umana è dotata di tre nuclei di competenze:

- La competenza linguistica, che a sua volta può essere di tipo semantico, articolatorio o formale;
- La competenza extralinguistica, che comprende elementi direttamente osservabili, quali espressioni, gesti del corpo, distanza interpersonale, oggetti, vestiario;
- La competenza contestuale, che comprende le competenze sociolinguistica, pragmatilinguistica e interculturale.

Sulla base di ciò, Balboni asserisce che un corso di LS che trascuri le competenze extralinguistiche e quelle culturali non può essere definito etico, e quindi risulta inaccettabile. In particolare, l’impiego delle skills di tipo extralinguistico, e quindi di tutti gli elementi non-verbali che possono incorrere in una conversazione, si rivelano spesso essere fondamentali per coloro che possiedono delle competenze linguistiche sufficienti nella lingua-target per farsi capire o per comprendere appieno gli altri²⁵⁸. Per questo motivo, è di vitale importanza che i docenti di oggi riconoscano l’importanza di far coesistere tutte e tre le competenze sopraindicate, cercando di evitare che una, solitamente quella linguistica, prevalga sulle altre. Se ciò accadesse, soprattutto al giorno d’oggi, sarebbe secondo Balboni

²⁵⁶ Servadio, M., “Modalità di Apprendimento dei Millennials e della Generazione Z”, *Punto Sicuro* (2019).

²⁵⁷ *Ibidem*.

²⁵⁸ Balboni, P., “Etica nell’Approccio, nel Metodo e nelle Azioni”, pp. 7-8.

completamente inaccettabile, poiché “(l)a tecnologia video e le immense potenzialità di internet hanno tolto ogni giustificazione ai curriculum designer che trascurano quella relevantissima parte della comunicazione che avviene attraverso linguaggi non verbali”²⁵⁹.

Come già illustrato precedentemente in questo capitolo, le lezioni preparate per gli studenti in questo progetto prevedevano un utilizzo considerevole di materiali multimediali, in particolare di videoclip, ma anche siti web e fotografie, selezionati appositamente per la loro efficacia nel coinvolgimento dei ragazzi alla lezione.

Inoltre, si può notare come gli alunni stessi abbiano riconosciuto in questo tipo di materiali non solo uno strumento di sfogo o di “riposo”, ma anche un mezzo per andare più a fondo in alcune tematiche più generali e importanti nella vita di tutti, come testimoniato dal seguente commento:

“Mi è piaciuto leggere i testi e guardare le scene dei vari film per poi creare una discussione con i compagni su tematiche attuali come il razzismo”.

3. Pensi che l'utilizzo di materiali audiovisivi sia stato un supporto utile al fine delle lezioni?



Figura 17

Tutto ciò dimostra che la scuola deve necessariamente abbracciare la digitalizzazione, e non ostacolarla, perché ad oggi quest'ultima può rivelarsi uno

²⁵⁹ Ivi, p. 8.

strumento molto prezioso per la formazione dei ragazzi, i quali sembrano in generale essere perfettamente in grado di coglierne l'utilità in questo senso.

Come già evidenziato in precedenza, durante lo svolgimento del progetto, sono stati sfruttati svariati tipi di materiali autentici. Oltre ai videoclip, infatti, gli alunni hanno avuto modo di lavorare su un saggio, commentare foto e caricature satiriche, ed analizzare una versione cartacea del romanzo in lingua originale. Osservando la Figura 17, è possibile notare come la domanda 3 del S.F. interrogava gli studenti proprio sulle loro impressioni riguardo ai materiali audiovisivi utilizzati durante le lezioni. Dal sondaggio emerge che la totalità della classe ha valutato tali mezzi come vantaggiosi per il loro apprendimento e un valido ausilio nel consolidamento delle conoscenze acquisite. Inoltre, alcuni studenti hanno apertamente espresso il loro coinvolgimento in alcune attività specifiche il cui perno erano proprio i vari materiali autentici a disposizione. Di seguito, alcuni commenti lasciati dagli alunni alla domanda 5 del S.F. a questo proposito:

“È stato interessante guardare scene di film di diversi anni di produzione e poi fare un confronto tra questi”.

“Mi è piaciuta molto l'illustrazione satirica sul colonialismo, penso sia stata utile per riflettere su un argomento così complesso”.

In conclusione, si può affermare che l'esito del progetto sia stato positivo nella sua totalità. Le attività proposte sembrano essere state per la maggior parte degli studenti interessanti e coinvolgenti, come dichiarato dalla seguente osservazione:

“In generale, l'organizzazione del corso mi è piaciuta nella sua totalità, e le attività sono state varie ed interessanti”.

Un ulteriore commento alla domanda 5 del S.F., però, è particolarmente rilevante ai fini di questo studio:

“È stato interessante integrare la lettura dei testi con scene tratte dai film. Mi è piaciuta anche la prova finale, originale rispetto alle solite. Con questo approccio mi sono sentita forse più motivata a studiare la letteratura inglese”.

Quest'ultima è forse la dichiarazione più importante di tutte quelle lasciate dagli alunni, poiché dimostra che il fine preponderante della ricerca è stato raggiunto, ovvero quello di dimostrare ai ragazzi, tendenzialmente abituati a stili di

insegnamento classici e canonici, che la letteratura può essere approcciata in tanti modi diversi e originali, e che quest'ultima non è semplicemente una disciplina di tipo nozionistico-contenutistica, ma che, al contrario, può diventare il punto di partenza per un esercizio di stile e, come in questo caso, per lavorare sulle proprie abilità linguistiche.

Conclusioni

Questo elaborato si è focalizzato su uno specifico obiettivo, ovvero quello di dimostrare che è possibile accorpate il potenziamento delle skills in lingua inglese con argomenti di letteratura relativa alla cultura inglese, nonché cercare di incuriosire e stimolare l'interesse degli studenti rivelando loro un diverso modo di approcciare la letteratura, soprattutto attraverso i molteplici mezzi di insegnamento che possono essere sfruttati.

Con la presente ricerca, è stato possibile raggiungere gran parte degli obiettivi prefissati. In effetti, l'indagine, svolta su di un campione di 23 studenti frequentanti il quarto anno di un liceo scientifico, ha messo in luce un effettivo miglioramento delle abilità di scrittura degli studenti sotto alcuni aspetti linguistici, in particolare un arricchimento del loro bagaglio lessicale e delle loro competenze riguardo alla cultura inglese.

Inoltre, a termine dell'attività di scrittura creativa, la maggior parte degli alunni hanno dimostrato di nutrire un maggiore interesse verso la sfera culturale della lingua straniera rispetto a prima. A questo hanno contribuito senza dubbio i materiali di cui si è usufruito durante le lezioni per affrontare i vari temi di interesse. Sono stati, cioè, impiegati degli strumenti atti a rendere le lezioni più interattive e motivanti per una classe di adolescenti, per mezzo dei quali si è riusciti ad alimentare la loro curiosità e quindi ad incoraggiarli ad avvicinarsi alla letteratura inglese in un modo diverso da quello canonico a cui sono stati abituati.

L'esito dello studio è stato, quindi, nel suo complesso, positivo. Esso, però, ha anche portato a galla alcune problematiche che affliggono ancora oggi l'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole italiane. Nel compilare i questionari, infatti, gli apprendenti hanno evidenziato, in modo più o meno esplicito, che molti di loro si rendono conto di avere bisogni ed esigenze che ad oggi la scuola non è in grado di soddisfare. Un esempio ne è il fatto che una corposa fetta della classe ritiene di avere la necessità di esercitare maggiormente le skills di tipo orale, quindi listening e speaking, da loro ritenute più difficoltose rispetto a quelle di tipo scritto.

Inoltre, dalla ricerca è emersa l'importanza da parte dei docenti di diversificare i metodi di insegnamento, in modo tale da riuscire a motivare, di volte in volta, tutti

gli studenti, e non solo una parte della classe. Si tratta di un bisogno particolarmente sentito dagli alunni, come verificato in questa indagine, ma che ancora oggi molti docenti sembrano ignorare, perché preferiscono attenersi a metodi di insegnamento tradizionali ai quali sono sempre stati abituati, o magari perché non hanno i mezzi per soddisfare questa necessità. Nel rispondere al sondaggio, infatti, gli studenti hanno dimostrato di aver gradito diversi aspetti delle attività proposte: c'è chi ha apprezzato la lettura collettiva dei testi, chi le discussioni con la classe, altri ancora la visione dei videoclip, e così via.

Questa indagine ha sicuramente avuto delle ricadute molto importanti, a partire dal mio piano personale e psicologico. Come già anticipato nell'introduzione, ho deciso di svolgere una tesi di tipo sperimentale in modo da potermi avvicinare al mondo dell'insegnamento in modo più diretto, perché spero un giorno di riuscire ad intraprendere questo sentiero professionale. La ricerca svolta, dunque, è stata sicuramente utile da questo punto di vista, mi ha aiutato a capire che è effettivamente la professione adatta a me. È stato incredibilmente interessante e formativo poter elaborare un'unità didattica da zero, selezionare i testi da leggere in classe e mettermi alla prova nel preparare le attività ad essi collegate, nonché costruire e correggere la verifica finale. Da questa esperienza ho ricavato moltissime informazioni utili: ho capito, per esempio, quanto sia importante conoscere a fondo la propria classe per riuscire a stimolarla e coinvolgerla durante lezione. È stato interessante e divertente provare a sfruttare i vari strumenti che avevo a disposizione per rendere le lezioni il più varie ed interattive possibile (presentazioni Power Point, immagini, siti web, ecc.), e assistere poi alla reazione degli studenti alle varie attività proposte.

In definitiva, tale ricerca è stata particolarmente importante per me a livello formativo, perché mi ha permesso di toccare con mano un'anticipazione di quello che mi attende nel mio futuro lavorativo.

Lo studio può inoltre avere una grande rilevanza anche per altre due categorie di persone. La prima categoria è quella dei docenti di lingua straniera, i quali possono servirsi della presente ricerca come spunto per provare ad apportare un miglioramento nei propri approcci e metodi di didattica, in modo da riuscire a motivare maggiormente le loro classi.

La seconda categoria, invece, comprende i ricercatori universitari, che possono sfruttare questa tesi come punto di partenza per compiere ulteriori studi legati a questo ambito dell'insegnamento delle lingue, andando magari a fare chiarezza sulle carenze del sistema scolastico italiano messe in luce dai risultati di questa ricerca. Ad esempio, in futuro si potrebbe utilizzare la presente indagine come base per cercare di potenziare, sempre in modo sperimentale, una delle skills orali integrando o meno la letteratura in LS. In alternativa, si potrebbe arrivare a proporre dei metodi differenti per l'insegnamento della letteratura straniera a scuola, per esempio attraverso il metodo della *flipped classroom*, e verificare la reazione dei discenti a tutto ciò. Ancora, a partire da questa ricerca potrebbe essere condotto uno studio sperimentale sugli altri tipi di attività di scrittura creativa che possono essere proposti in classe, come descrivere o immaginare scene di film o scrivere una recensione, e magari verificare quali si rivelano essere più o meno adatti alle diverse fasce d'età.

In definitiva, l'esito dell'indagine è stato nel complesso positivo: si è riusciti, infatti, a raggiungere gli obiettivi prefissati e al contempo a far emergere, involontariamente, delle questioni che necessitano di maggiore attenzione sia da parte del mondo scolastico che da quello della ricerca.

Appendice

LINGUE STRANIERE

GRIGLIA DI VALUTAZIONE delle LINGUE STRANIERE (SECONDO BIENNIO E QUINTO ANNO)

Giudizio	Lingua	Conoscenze	Competenze	Capacità
Nulla 1-3	<p>Conosce poche strutture grammaticali e le usa in modo scorretto</p> <p>Il lessico è inappropriato</p> <p>Non sa usare le strutture sintattiche</p>	Non conosce i contenuti	<p>Non riconosce i registri e le funzioni linguistiche.</p> <p>Non sa collocare un'opera letteraria nel contesto.</p>	<p>Non sa individuare i concetti chiave.</p> <p>Esponde in modo stentato e impreciso.</p>
Da Gravemente Insufficiente ad Insufficiente 4-5	<p>Utilizza le strutture grammaticali in modo impreciso</p> <p>Il lessico è approssimativo</p> <p>Strutturazione sintattica non scorrevole</p>	Conosce alcuni elementi in modo generico e impreciso.	<p>Non riconosce i registri e le funzioni.</p> <p>Non riesce ad orientarsi nell'analisi dei generi, periodi ed opere.</p>	<p>Tenta sintesi/ analisi parziali di argomenti circoscritti.</p> <p>Esponde in modo stentato ed impreciso.</p>
Sufficiente 6	<p>Utilizza le strutture grammaticali con sufficiente precisione.</p> <p>Il lessico è accettabile</p> <p>La strutturazione sintattica è semplice</p>	Conosce i contenuti in modo non approfondito.	<p>Sa riconoscere generi, registri e funzioni.</p> <p>Sa generalmente collocare le opere nel loro contesto.</p>	<p>Talora sa sintetizzare/analizzare argomenti anche se non del tutto autonomamente.</p> <p>Esponde in modo abbastanza scorrevole anche se non sempre corretto e appropriato.</p>
Da Discreto a Buono 7-8	<p>Utilizza adeguatamente le strutture grammaticali.</p> <p>Usa termini quasi sempre pertinenti</p> <p>Usa strutture sintattiche semplici, ma variate</p>	Conosce i contenuti	<p>Sa esporre le proprie conoscenze in modo personale e adeguato.</p> <p>Si orienta nell'analisi e nell'inquadramento delle opere, generi, periodi.</p>	<p>Sa sintetizzare/analizzare un argomento presentando talvolta collegamenti all'interno della disciplina.</p> <p>Esponde in modo corretto e fluido.</p>
Ottimo 9-10	<p>Utilizza le strutture correttamente</p> <p>L'uso del lessico è pertinente</p> <p>La strutturazione sintattica è varia</p>	Conosce approfonditamente i contenuti	Spazia con facilità nell'analisi, sostenendola con apporti personali.	<p>Sa sintetizzare e analizzare approfonditamente gli argomenti proposti, individuando, talvolta, collegamenti anche tra le discipline.</p> <p>Esponde in modo accurato, efficace e fluido.</p>

Figura 18

Bibliografia

Balboni, P., *Educazione Letteraria e Nuove Tecnologie*, Torino, UTET Libreria, 2004, pp. 1-56.

Balboni, P., “Educazione Linguistica – Coordinate Epistemologiche ed Etiche per una Nuova Rivista”, *EL.LE*, Vol. 1, No. 1 (2012), pp. 9-31.

Balboni, P., *Le Sfide di Babele*, Novara, UTET, 2012.

Balboni, P., “Etica nell’Approccio, nel Metodo e nelle Azioni dell’Educazione Linguistica”, *E-JournALL*, Vol. 1, No. 1 (2014), pp. 1-14.

Balboni, P., “Ripensare la Ricerca Italiana in Linguistica Educativa: A Modest Proposal”, *EL.LE*, Vol. 10, No. 3 (2021), pp. 323-339.

Begotti, P., *Insegnare Italiano a Stranieri: Dalla Didattizzazione di Materiale Autentico all’Analisi dei Manuali in Commercio*, Venezia, Università Ca’ Foscari, 2007.

Bertelli, C., *La Letteratura nella Classe di Lingua*, Laboratorio Itals, Venezia.

Buratta, V., Fortunato, E., Sabbadini, L. L., *Manuale di Tecniche di Indagine, 2 – Il Questionario: Progettazione, Redazione e Verifica*, Roma, Istat, 1989.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., *Research Methods in Education*, New York, Routledge, 2007.

Coonan, C. M., *La Ricerca-Azione - Modulo di Autoapprendimento II Quadrimestre*, Laboratorio Itals, Venezia.

Crookes, G., “Action Research for Second Language Teachers: Going Beyond Teacher Research”, *Applied Linguistics*, Vol. 14, No. 2 (1993), pp. 130-144.

Darancik, Y., “Student’s View on Language Skills in Foreign Language Teaching”, *International Education Studies*, Vol. 11, No. 7 (2018), pp. 166-178.

Defoe, D., *Robinson Crusoe*, London, Penguin, 2001.

Della Valle, P., “Riflessioni su una Didattica della Letteratura Inglese per la Scuola Secondaria Superiore”, *RiCognizioni*, Vol. 1, No. 1 (2014), pp. 107-116.

Economidou-Kogetsidis, M., Savvidou, C., “Teaching Pragmatics: Nonnative-Speaker Teacher’s Knowledge, Beliefs and Report Practices”, *Intercultural Communication Education*, Vol. 2, No. 1 (2019), pp. 39-58.

Fahy, F., “The Challenges to Teaching English in Italian Public Schools”, *Italics Magazine* (2020).

Falcinelli, F., Gaggioli, C., Capponi, A., “Imparare ad Imparare: Stili di Apprendimento e di Insegnamento a Confronto”, *Form@re*, Vol. 16, No. 2 (2016), pp. 242-257.

Ferreri, S., “Linguistica Educativa e Educazione Linguistica: Tra Acquisizione e Apprendimento”, *Sette Città* (2010).

Gritter, R., “Robinson Crusoe’s Spiritual Journey”, *Book Review*, Vol. 70, No. 4 (2011).

Hişmanoğlu, M., “Teaching English Through Literature”, *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol. 1, No. 1 (2005), pp. 53-66.

Iskhak, I., Mujiyanto, J., Hartono, R., “A Review on Reader Response Approach to Teaching Literature at EFL Contexts”, *Canadian Center of Science and Education*, Vol. 13, No. 7 (2020), pp. 118-123.

Kramsch, C., “The Challenge of Globalization for the Teaching of Foreign Languages and Cultures”, *e-FLT*, Vol. 11, No. 2 (2014), pp. 249-254.

Liu, Q., Shi, J., “An Analysis of Language Teaching Approaches and Methods - Effectiveness and Weakness”, *US-China Education Review*, Vol. 4, No. 1 (2007) pp. 69-71.

Looney, D., Lusin, N., “Enrollment in Languages Other than English in United States Institutions of Higher Education. Modern Language Association” *MLA* (June 2019).

Mariani, L., “La Motivazione negli Apprendimenti Linguistici: Approcci Teorici e Implicazioni Pedagogiche”, *Italiano LinguaDue*, Vol. 4, No. 1 (2012) pp. 1-19.

McKay, S., “Literature in the ESL Classroom”, *TESOL*, Vol. 16, No. 4 (1985), pp. 529-536.

Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, *Indicazioni Nazionali Riguardanti gli Obiettivi Specifici di Apprendimento Concernenti le Attività e gli Insegnamenti Compresi nei Piani degli Studi Previsti per i Percorsi Liceali di cui all’Articolo 10, Comma 3, del Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in Relazione all’Articolo 2, Commi 1 e 3, del Medesimo Regolamento*, 2010, Allegato F, pp. 324-352.

Monginot, B., Orlandi, S., “Scrittura Vincolata, Scrittura Esperienziale: Un Percorso Creativo in Lingua Straniera”, *Italiano Linguadue*, Vol. 12, No. 1 (2020), pp. 271-282.

Morgavi, P., “La Letteratura nella Classe di Lingua: Una Sfida per gli Studenti del Nuovo Millennio”, *NeMLA*, Vol. 41 (2019), pp. 72-94.

Nastri, P., “How Literature Can Facilitate Discussions about Controversial Topics: An Interdisciplinary Approach”, *NeMLA*, Vol. 42 (2019), pp. 95-112.

Nastri, P., Quadrini, P., “Introduction: How to Use Literature in the Italian Language Class”, *NeMLA*, Vol. 41 (2019), pp. ix-xvi.

Santalucia, D., “Didattica Multicanale Integrata: Il Fumetto Parlante. Un’Esperienza di Scrittura Creativa Collaborativa in un Corso di Italiano L2”, *Italiano Linguadue*, Vol. 5, No. 1 (2013), pp. 295-313.

Santipolo, M., “L’impiego dei Materiali Autentici per lo Sviluppo della Competenza Sociolinguistica: Riflessioni Teoriche e Spunti Operativi”, *Cultura e Comunicazione*, Vol. 5, No. 5 (2014), pp. 15-22.

Savvidou, C., “An Integrated Approach to Teaching Literature in the EFL Classroom”, *The Internet TESL Journal*, Vol. 10, No. 12 (2004).

Servadio, M., “Modalità di Apprendimento dei Millenials e della Generazione Z”, *Punto Sicuro* (2019).

Shepelyuk, O. L., “Questions of General Pedagogy in Higher Education”, *Propósitos y Representaciones*, Vol. 8, No. 2 (2020).

Singh, A., Sharma, S., Paliwal, M., “Adoption Intention and Effectiveness of Digital Collaboration Platforms for Online Learning: The Indian Students’ Perspective”, *Interactive Technology and Smart Education* (2020).

Szymkowiak, A., Melović, B., Dabić, M., Jeganathan, K., Kundi, G. S., “Information Technology and Gen Z: The Role of Teachers, the Internet, and Technology in the Education of Young People”, *Technology in Society*, Vol. 65 (2021).

Thompson, C., “Practice Makes Perfect? A Review of Second Language Teaching Methods”, *The Bulletin of the Graduate School of Josai International University*, Vol. 22 (2019), pp. 55-69.

Torresan, P., “La Motivazione Secondo l’Analisi Transazionale e l’Insegnamento delle Lingue: Appunti di Metodologia”, *Revista de Linguas Modernas*, No. 20 (2014), pp. 213-240.

Ugwu, I., “Language Teaching Methods: A Conceptual Approach”, *Obudu Journal of Educational Studies*, Vol. 9, No. 1 (2015), pp. 20-34.

Università degli Studi di Milano, “Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue”, *Italiano Linguadue*, Vol. 12, No. 1 (2020), pp. 72-77.

Yimwilai, S., “An Integrated Approach to Teaching Literature in an EFL Classroom”, *Canadian Center of Science and Education*, Vol. 8, No. 2 (2015), pp. 14-21.

Yüksel, İ., Caner, M., The Silent Way, in Çelik, S., *Approaches and Principles in English as a Foreign Language (EFL) Education*, Eğiten Kitap, Ankara, 2014, pp. 39-53

Tabella delle Immagini

Figura 1 - Cast Away (2000), USA: 20 th Century Fox, DreamWorks Pictures, ImageMovers, Playtone. https://www.vogue.co.uk/arts-and-lifestyle/gallery/best-tom-hanks-films-all-time	74
Figura 2 - https://www.mentimeter.com/app/results/622b20762d7811ed1a981f3132b04b54 .	76
Figura 3 - Victor Gallam (1899) The White Man's Burden, New York, Judge Publishing Company. https://qph.fs.quoracdn.net/main-qimg-b9c1cd58b1b7ebc8828a76ae3591cf9b	77
Figura 4	81
Figura 5	82
Figura 6	84
Figura 7	85
Figura 8	85
Figura 9	86
Figura 10	88
Figura 11	89
Figura 12	90
Figura 13	91
Figura 14	93
Figura 15	96
Figura 16	96
Figura 17	99
Figura 18	105

Sitografia

Programmazione Lingua e Cultura Straniera Secondo Biennio Liceo Scientifico, Liceo Scientifico E. Curiel, ultima consultazione: 13 novembre 2021.

<https://www.liceocuriel.edu.it/images/docs/PTOF/inglese%20secondo%20biennio.pdf>

Il Più Ampio Rapporto Internazionale sulla Competenza dell'Inglese nel Mondo, ultima consultazione: 22 ottobre 2021.

<https://www.ef-italia.it/epi/regions/europe/>

Regolamento Recante Norme in Materia dell'Obbligo di Istruzione, ultima consultazione: 14 novembre 2021.

https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml

Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 Relativa alle Competenze Chiave per l'Apprendimento Permanente, ultima consultazione: 14 novembre 2021.

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=IT)

Video Online

Cast Away Coconut Scene (2000), 20th Century Fox, DreamWorks Pictures, ImageMovers, Playtone, USA. Available at:

<https://www.youtube.com/watch?v=YdHAJ5Ypw6A> (Ultimo accesso 1° ottobre 2021).

Crusoe-Friday God Debate: Robinson Crusoe, (1997), Miramax, RHI Entertainment, USA. Available at:

https://www.youtube.com/watch?v=mN7dx28Y1_o&list=PLhsR_TjHrcnotG6DoWYD4n0w0LIDKJSHk&index=2 (Ultimo accesso 12 ottobre 2021).

Education, Man Friday (1975), Associated British Corporation, ITC Entertainment, Keep Films, USA. Available at:

<https://www.youtube.com/watch?v=I07zeeW8nlk> (Ultimo accesso 12 ottobre 2021).

Man Friday (1975) Full Muovie (1975) Associated British Corporation, ITC Entertainment, Keep Films, USA. Available at:

https://www.youtube.com/watch?v=jiJ29Ri-_y8&list=PLhsR_TjHrcnotG6DoWYD4n0w0LIDKJSHk&index=5&t=1972s

(Ultimo accesso 12 ottobre 2021).

Robinson Crusoe (1954) A Footprint in the Sand (1954), Producciones Tepeyac, Oscar Dancigers Production, Messico. Available at:

https://www.youtube.com/watch?v=U6HS8BT22no&list=PLhsR_TjHrcnotG6DoWYD4n0w0LIDKJSHk&index=6 (Ultimo accesso 5 ottobre 2021).

Robinson Crusoe 1954 (1954), Producciones Tepeyac, Oscar Dancigers Production, Messico. Available at:

https://www.youtube.com/watch?v=UaHGZVVG9xg&list=PLhsR_TjHrcnotG6DoWYD4n0w0LIDKJSHk&index=3&t=3481s (Ultimo Accesso 5 ottobre 2021).

Summary

The aim of this dissertation is to present an experimental survey concerning Italian high school students' writing skills linked with the study of literature in a foreign language. The thesis covers both theoretical and practical topics, and it is developed into four main chapters: A motivational one, a theoretical one, a planning one and an applicative one, introduced and followed by an introductory and a conclusive chapter.

In the introduction, I have tried to explain what prompted me towards the development of this particular study. The reasons lead back to my high school years, when I started to study English literature. This subject was so charming and interesting to me that I ended up keeping on studying it at university as well. The topic of this thesis, then, comes mainly from my personal experience: Both when I was in high school and, later on, at university, I noticed that a large part of my classmates did not appreciate studying foreign literatures. Indeed, many of them found this subject tedious, hard or even useless. My purpose became, then, to try and demonstrate to the people who share this mindset that, by switching methods and means of education, the study of a foreign literature can become an amazing experience, and that, by giving literature a second chance, students may discover that not only it can be enjoyable, but also useful for their own development as future adults. After this, the introduction continues by giving an overview of the topics covered by each different chapter, specifying the titles of the main quoted sources and their authors.

The first chapter, as previously mentioned, introduces some general considerations in order to show why it is important to teach foreign literatures at school. This section begins with reference to two important documents: First to the Indicazioni Nazionali of the Riforma Gelmini (2010), a document that displays the specific goals students should aim at, according to the type of school they attend and to their age; and afterwards to the PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa) of the Liceo "E. Curiel", through which we can learn about the specific educational and linguistic goals the school has set, split into the four main skills (writing, listening, speaking, reading). Besides, the PTOF gives the reader some general information regarding the different types of written tests that teachers may

employ in order to make their pupils practise their writing skills, followed by some evaluation grids, by means of which educators can assess the written tests in a more objective way.

What emerges from this first investigation is that it is fundamental for pupils to come in contact with many different types of literary texts. Indeed, literature can be employed as a tool not only to teach younger people about multiculturalism and diversity, but also to show them a large spectrum of linguistic variety, which can only be found in literary texts, and in doing so, giving students an opportunity to improve their skills in the foreign language.

As already stated, in this thesis English literature is incorporated with the ability of writing, which is one of the four primary skills one has to master in order to learn a foreign language. Indeed, each one of the four main skills is very important and different from the others. Specifically, the ability of writing leads the students to learn how to express themselves as best as they can, and therefore it contributes to the development of the pupils themselves as future adults.

A problem is then highlighted, that is the fact that nowadays teachers keep on teaching foreign literatures in a very traditional, chronological way. This is due to the fact that this method of teaching, also called *static learning*, is undoubtedly an orderly and reassuring one, at least for the teachers. Anyway, in the last decades, a new teaching style has been introduced, where many different didactic approaches and methods are blended together, making the lessons more dynamic and interesting for the students. This new teaching method, called *dynamic learning*, is the product of the recent awareness gained by researchers on the fact that it is necessary for educators to become familiar with modern technologies. Indeed, in the last few decades, the new means of communication have completely altered the way in which we share information, and they definitely play a big role in the life of the so-called digital generation or *gen Z*. It is plain to everyone the fact that the younger generations have no problems at all in using technology, differently from the older generations. Therefore, teachers should make an effort and try to keep up with technological advancements if they want to be able to motivate their students. In other words, it makes no sense to approach literature as it has always been approached in the past, and one of the reasons is that it has been proved by some

scientists that the brain structure of gen Z shows some differences from that of older generations. Instead, educators should try to keep up with the times, which, in this case, means to become capable of utilizing technology for didactical purposes.

The first chapter concludes by explaining the reasons that led to this experimental thesis. The main motivation is to be found in a university course I attended last year at university: Teaching English as a Foreign Language. In this course we covered a number of very interesting topics which particularly stroke me, such as the employment of authentic materials in class, the concept of creative writing and the teaching of foreign literature. From here, thanks to the help of Professor Alberta Novello, I developed the idea of a research that could put together all of the above-mentioned topics in one single activity. The study turned out to be experimental since its feasibility and its efficacy required a field testing.

The second chapter deals with all of the theoretical background which represents the foundation of the present research, and it is divided into four smaller sections.

The first of these sections provides the reader with information regarding linguistic education, a branch of education that studies the teaching and learning of foreign languages. Here, the figure of the educator is particularly relevant, because he/she will be the one who decides what to focus on and what to leave aside in the educational process. Hence, the dissertation proceeds by defining the different roles that are to be found in the process of linguistic education. One of them, for example, is that of the educator, whose duty in this process is to act as a mediator between the other two elements, which are the student and the language. Accordingly, a good teacher must neither be afraid of experimenting new techniques, nor fear unpredicted situations in class. In a nutshell, this is a job that implies great responsibilities, because the teaching philosophy the educator chooses will partly determine the success or the failure of the educational process. The second element is that of the student, who should always be considered as the protagonist of this process. The most important concept that must be kept in mind, in particular by the teachers, is that every pupil should be regarded as unique and different from the others, and that, depending on their age, students should always be given some space and independency in their learning process. The last element concerns the

foreign language, which, in this context, can also be defined as the object of the educational activity.

In order for this learning process to take place successfully, it is essential that the three above-mentioned elements are always in harmony one with the others. There are, in fact, a few actions that can undermine this balance, like an excessive facilitation of the subject from the teacher.

Another branch of education that is taken into consideration in this research is literary education, which deals with the significance of the study of foreign literature, in particular for young people. In fact, not all of them are aware of the fact that by reading literary texts, they are given the possibility to find the answers to the existential questions they may have. Moreover, reading literature would make them able to become analytical readers, thus help them developing and opening up their view over the world and of themselves.

This first section closes with a sort of parenthesis of the topic of assessment. The main point that is stated is that it is useful not only to give a judgment to the skills or the preparation of the students, but also for the teachers to verify whether their teaching method works or not for their class. It must always be kept in mind that assessment can be an ethically problematic act, since sometimes educators seem to forget that they should give an evaluation on the performance, and not on the pupils themselves as persons.

The second section gives an overview of the history of foreign language teaching by analysing the many different types of approaches and methods that followed one another across the centuries, especially in Europe and USA, from the Middle Ages to the present day. After a short definition of the terms “approach” and “method”, the investigation goes on with a detailed description of the most important approaches and methods, such as the Formalistic approach or the Communicative one, that left a mark in the history of language teaching. What emerged from this analysis is that almost every shift from one approach to another coincides with an important historical event, like the rise of Illuminism and the two world wars. Moreover, it has been acknowledged that each and every new approach was generated as an answer and a reaction to the previous approach and as an attempt to take a distance from it. In fact, each one of these methods stemmed from social,

economic political or educational causes and tried to solve one specific problem in the language teaching, thus generating the so-called *pendulum syndrome*. Anyway, it seems that this syndrome has been resolved in recent years thanks to the rise of a new approach, the *integrated approach*, by means of which teachers are supposed to be able to infer only the positive aspects of the previous approaches, leaving aside the negative ones, thus stressing the fact that by using one single method a teacher can hardly reach successful results. Through the integrated approach, instead, they should manage to guarantee their foreign language teaching to be as effective as possible for their students.

The third section begins by stating that foreign literature in the past was often ignored or anyway undervalued in educational programmes, while nowadays the view has fortunately changed. In fact, foreign literature was reintegrated in school programmes around the eighties, and nowadays it is contemplated as a very useful tool which allows pupils to develop both their linguistic skills and their inner self. Even today, anyway, there are two different schools of thoughts regarding this topic, and the debate between the two group is not expected to resolve in a short time. On one hand, many scholars are in favour foreign literatures' teaching in schools. Indeed, they consider literature as a very useful authentic material, which can help motivate students and convey the cultural values of the foreign country, and that operates as a cause for reflection on many different topics. On the other hand, there are researchers who are against the introduction of foreign literatures in school. As a matter of fact, they assert that literature risks to turn out to be too difficult, boring and useless for students, and so to end up demotivating them in the study of foreign languages.

The section goes on, then, with a brief description of the different approaches one can employ to teach foreign literatures in school, highlighting the fact that the main difference between all of these approaches concerns the various viewpoint from which the literary text can be considered – for example, as a human artifact or as a starting point for a discussion. Here, too, can be added a new, modern approach, named, again, *integrated approach*, in which language, culture and the private sphere of the student are combined together. This approach has been proven to be

very effective and convenient, thanks to the experimentations of many scholars, among which S. Yimwilai and C. Savvidou.

One question is then raised: How does an educator pick the literary text for his/her class? In making this choice there are, of course, many aspects to be taken in consideration. First of all, there are many literary genres among which the teacher can choose, and each one of them is marked by a different language and writing style. Secondly, in order to choose the text correctly, the teacher must be aware of the level of language competence of the class and have an idea of which topics may meet the students' taste. Lastly, when choosing the literary text, one should always take into account that it should function as the frame around which a whole didactic unit can be built.

The section moves forward with a description of the writing workshop, an innovative activity which pupils can benefit from, since it gives them the opportunity to explore the language. Indeed, in this type of activities language is usually handled as if it was a game, thus they manage to pierce the wall that separates the student and the foreign language. In this context, multimedia materials can turn out to be incredibly useful. One of the many types of writing workshop is, for example, the *creative writing*. In this kind of laboratory, students are usually expected to write a text, either in small groups or by themselves, starting from an input that is given by the teacher, which can be either linguistic or experiential. Thanks to the experience of many educators and scholars, nowadays it seems clear that this type of workshop is a successful choice, since it represents a very original and pleasant activity for teenagers.

The fourth and last section of chapter two concerns the history of the so-called "authentic materials", a term which includes all of the tools that were not designed to become educational instruments, but that, despite this, teachers can employ as such during their lessons. The aim of the educators who make use of this kind of tools is mainly to expose their students to an example of authentic foreign language. Authentic materials are subdivided into four main types: Paper, video, audio and multimedia materials. The main point expressed in this section is that foreign literature can surely be included in this category of materials. As a consequence, it is possible to affirm that literature can indeed have a pragmatic value, which means

that through the study of literature, one can also learn how to produce and interpret communicative acts properly. Therefore, we must not undervalue the versatility of literature, because it allows students to develop both their primary skills (writing, reading, speaking and listening), and their pragmatic ability, which involves both cultural and intercultural competences, thus helps them to open up their mind towards diversity.

The third chapter of this dissertation depicts the preparation of the project. The main goal of this study was to engage students with some lessons in which literature and creative writing were put together in the same activity. Thus, this chapter displays the methods employed to collect the data along the experimentation. First of all, this research is a qualitative one, because of the narrow sample of students involved. The class, composed of 23 students, represented the starting point from which some more general conclusions can be obtained, which is also the definition of “case study”. In addition to this, the research can also be defined as an “action research”, since it attempts to find a connection between the fields of school and university. For this reason, one of the fundamental features of the dissertation was for it to be usable and easily understandable for both academic researchers and school educators. The analysis is also characterised by a participant observation, which means that there was direct contact between the participants and the researcher, who, in this case, prepared the whole activity and then presented it to the class.

The data gathering occurred in the form of questionnaires, a very practical survey tool that provides the researcher with easily understandable numerical data. Questionnaire usually present two types of questions: open-ended questions and closed questions. The questionnaires submitted in this study were composed by many different types of closed questions, such as rating scales, matrix questions and multiple-choice questions. All of these questions included, as one of the possible answers, the alternative “I don’t know/None of these”. In this way, if someone did not feel like answering to one or more questions, they were not forced to do so, otherwise the results of the surveys would have represented distorted data. Besides, a few open-ended questions were added in order to give the students the chance to express their own opinion freely and without any restriction. It is also relevant to

mention that a great care was put in the organization and arrangement of the questions. Indeed, the questionnaires proceeded from the most general questions to the most specific ones, and they were all drafted in order to be easily understandable for everyone. Moreover, to give the surveys a visual representation, some graphs, specifically bar charts, have been integrated to the analysis of the data.

The experimentation consisted in the creation of a didactic unit to be presented to the class 4A of the Liceo Scientifico E. Curiel, in Padova. The topic of the didactic unit, split into seven lessons of one hour each, from the 1st to the 14th of October 2021, was the famous novel by Daniel Defoe, "*Robinson Crusoe*".

In the fourth chapter, the reader can find an explanation on the application of the project in class and an analysis of the results obtained from it. The opted activity was a creative writing activity, in which students were asked to re-write a passage from the novel taking up the point of view of a secondary character, Friday. As previously planned with the English teacher, this text production functioned as a test as well, and, accordingly, it was evaluated with the help of the teacher.

The planning of the activity started by selecting a few important passages from *Robinson Crusoe*, followed by a choice of some historically and literary relevant topics which shone through the novel, like the theme of colonialism or the rise of the genre of the novel in England. The next step consisted in choosing what type of additional materials could be employed during the lessons in order to make the selected topics more captivating for the students, such as YouTube videos, essays, pictures and Power Point presentations.

After this, the main phases of the project are presented. It is essential to notice that the lessons started and ended with two different surveys, completely anonymous, which the class was asked to fill. These surveys turned out to be of crucial importance for this dissertation, and they included questions regarding the students' interest and motivation in the study of foreign languages and literatures before and after the planned activity, besides their perception of their own improvements after the experimentation.

The chapter then continues with a detailed summary of each one of the seven lessons, followed by a long examination conducted on the results acquired from the two surveys. The investigation proceeds with a comparison not only between the

answers of the students to the two different surveys, but also between these data and other papers written by different scholars.

The analysis was subdivided into three specific sections, the first of which deals with the perception the students had on their improvements in the various skills and on the importance of literature in their education. The most important conclusions drawn in this section are that pupils tend to feel the necessity to dedicate more time both to the study of foreign literature and to the enhancement of oral skills in school. Indeed, in Italy, foreign languages have always been taught as if they were classical languages, like Latin or Greek, which means, by focusing more on the writing and reading skills rather than listening and speaking. Unfortunately, this tendency often has repercussions on the fluency of the students, and thus far Italy is still one of the countries in Europe in which the English language skills are lower. Anyway, a solution to this problem seems to have been recently found: The interdisciplinary approach. Indeed, by offering the students a diverse spectrum of activities, they will have the chance to enhance all of the linguistic areas.

The second section concerns the variation in the interest of the students towards English language and culture. The answer of the class to the surveys highlighted that, before the beginning of the lessons, most of them already preferred the literary field of the language, rather than the grammatical one, and this trend was confirmed also after the end of the whole activity. Moreover, most of the pupils showed to have appreciated the many different materials employed throughout the experimentation. In fact, they clearly stated that tools like videos and images functioned somehow as a catalyst for their attention, proving that teachers should invest their time in learning how to take advantage of the many multimedia materials they have at their disposal in order to attract the students towards their subject.

The third section regards the motivation of students when they find themselves approaching a foreign language. From the surveys, it can be deduced that the majority of the pupils are aware of the fact that the study of literature can be a useful exercise through which they can improve their language skills. This means, then, that literature can be considered a motivating tool, which can serve, if employed as such, to help students to consider foreign languages from a different perspective.

As a matter of fact, the unfolding of the planned activity seems to have increased the motivation of the class in the study of English literature and language, which was one of the main goals of the research.

Ultimately, the chapter closes with some final considerations. One of them is the fact that the majority of the pupils recognised that the interactive materials utilized during this activity were for them not only amusing, but also useful, which is a clear sign of the fact that educators should invest time and energies in learning how new technologies can be handled for educational purposes, and therewith, find a way to engage their students to the lessons. Overall, the project turned out to be definitely successful, since the class seems to have appreciated the proposed activity, recognising its originality in comparison to the canonical way in which literature and writing skills are lectured. Indeed, when stimulated the right way, most of the students participated actively to the lessons and took up the forwarded challenges with great curiosity.

The final conclusion of the whole dissertation puts together a sort of evaluation of the goals that have been achieved though the project. The pupils involved gave positive feedback on basically all of the aspects covered in this research, therefore we could say that the investigation has been a success in its entirety.

Anyway, the analysis brought to light some problems in the Italian school system. In fact, when surveyed, the students soon revealed that there are some necessities that today's educational system still struggles to fulfil, because it is still bond to a tradition that has little to do with the needs of the new generations. Moreover, the research shows the importance for teachers to diversify their teaching method, a practice that is still not widespread enough, in order to avoid privileging only a few students at the expense of the rest of the class.

The relevance of the investigation was also mirrored in my personal sphere. Indeed, this project turned out to be a very useful experience for me, thanks to which I had the possibility to see with my own eyes how the job of a teacher really works in all its facets. For the first time, I had the chance to create my own didactic unit from scratch and to put it into practice, from the planning to the application, ending with the evaluation.

In addition to that, the research can prove to be very meaningful for two specific categories of people. The first one is that of educators, who could take advantage of this study and its outcomes to make their didactic method more and more efficient and innovative. The second category is that of academic researchers. Indeed, they could start from this paper and go further into deep, investigating on all of those matters that have been left aside or that turned out to be problematic in this instance.