

Critico o creativo?

Approcci al testo letterario

nell'apprendimento dell'inglese come lingua straniera

Amanda Nadalini

Abstract – Focusing on classroom-based research, this essay aims to explore creative practices for the teaching of English literature in the first two years of Italian secondary school – a critical period in the development of students' skills, which is however perceived as the exclusive province of language teaching. The paper will investigate creative approaches to short authentic texts such as acrostic poems, blackout poetry and flash fiction, examining practices tested on 9th and 10th grade students of ESL, in the belief that each and every school-based research must be aimed at the development of good practices within the school environment as well as the training of highly-motivated teachers. Accompanying the students along innovative and stimulating paths in learning, creative approaches rekindle the desire to read literature as a way of confronting the unexpected and embarking on an emotional and intellectual journey of discovery, while paving the way for a conscious critical approach.

Riassunto – Questo saggio intende esplorare, sulla scia della classroom-based research, pratiche creative per l'insegnamento della letteratura inglese nel primo biennio della scuola superiore italiana, un periodo cruciale nello sviluppo di competenze e talenti degli studenti spesso identificato come provincia esclusiva dello studio della lingua. Il saggio presenterà approcci creativi a testi integrali quali acrostici, blackout poetry e flash fiction, proponendo pratiche sperimentate su classi del biennio di un liceo, nella convinzione che ogni ricerca in ambito scolastico debba contribuire allo sviluppo di buone pratiche per la scuola e per la formazione di docenti motivati e consapevoli, capaci di accompagnare gli studenti nell'esplorazione di modalità di apprendimento della letteratura innovative e stimolanti, che permettano di riaccendere il desiderio della lettura come incontro con l'imprevisto, l'avventura emotiva e intellettuale, pur spianando la strada a un approccio critico consapevole.

Keywords – Teaching English Literature to ESL students, Italian secondary school, Creative approach to literature, Acrostic poems, Flash fiction

Parole chiave – Didattica della letteratura inglese per studenti LS, Scuola superiore italiana, Approccio creativo alla letteratura, Acrostici, Flash fiction

Amanda Nadalini è Docente di Lingua e letteratura inglese nella scuola superiore; per alcuni anni ha tenuto il corso di Didattica della Letteratura Inglese per la Laurea Specialistica dell'Università degli Studi di Ferrara, ove attualmente insegna di Didattica delle Letterature Straniere. Si occupa di didattica della letteratura inglese, con uno specifico interesse per la poesia contemporanea, le letterature postcoloniali anglofone e comparate. Le sue pubblicazioni includono saggi su letteratura postcoloniale, poesia performativa e, di recente, saggi e materiali didattici per la preparazione del concorso straordinario della scuola del 2020 nell'ambito dell'inglese (Maggioli Editore, 2020).

La letteratura è il territorio del gioco e delle ipotesi
(Milan Kundera, *L'Arte del Romanzo*)

1. Critico o creativo? Primi approcci al testo letterario nella scuola superiore

La didattica dell'inglese nella scuola superiore di secondo grado, seppur declinata in maniera molto libera nel Decreto delle Indicazioni Nazionali del 2010, nel primo biennio di tutte le scuole superiori si focalizza soprattutto su aspetti linguistici e culturali, anche in prospettiva comparata. Solo nel caso dei licei compare tra gli obiettivi specifici di apprendimento per il biennio iniziale un breve riferimento alla "analisi di semplici testi orali, scritti, iconico-grafici, quali documenti di attualità, testi letterari di facile comprensione, film, video ecc."

La letteratura rimane dunque provincia del triennio conclusivo, in cui tra gli obiettivi specifici di apprendimento per la lingua straniera 1 (nella stragrande maggioranza delle scuole superiori, l'inglese) si annoverano le voci che seguono:

- comprensione di "aspetti relativi alla cultura dei paesi in cui si parla la lingua con particolare riferimento agli ambiti di più immediato interesse di ciascun liceo (letterario, artistico, musicale, scientifico, sociale, economico)";
- comprensione di testi letterari di epoche diverse;
- analisi e confronto di testi letterari e produzioni artistiche provenienti da lingue/culture diverse (italiane e straniere).

Solo per il liceo linguistico si aggiunge l'obiettivo specifico che segue:

- lettura, analisi e interpretazione di testi letterari "con riferimento ad una pluralità di generi, quali il racconto, il romanzo, la poesia, il testo teatrale, ecc. relativi ad autori particolarmente rappresentativi della tradizione letteraria del paese di cui studia la lingua".

Ogni docente che abbia sfogliato un testo di inglese del biennio non può che rilevare che, salvo rare eccezioni, i principali editori sembrano essersi attenuti alla lettera a quanto suggerito dalle linee guida contenute nelle Indicazioni Nazionali: in quasi tutti i libri di testo, la letteratura ricopre un ruolo decisamente marginale, spesso introdotta a fine *Unit* come lettura separata e sacrificabile ai tempi, quasi sempre asfissianti, della programmazione. Una volta arrivati al focus di letteratura sul manuale, il docente nota che si tratta in genere di brevi testi tematicamente collegati all'argomento e al lessico della *Unit* stessa, in genere nel formato di brani estrapolati da un più lungo racconto o romanzo; talvolta – più raramente – viene presentata una poesia, forse per timore che il genere possa risultare particolarmente opaco e richieda competenze e strumenti di analisi troppo approfonditi e specifici. Peraltro, la poesia è forse l'unico genere in cui i manuali di testo si arrischino a presentare un'opera integrale; in tutti le altre occasioni, si tratta in genere di brevi frammenti.

Nella maggior parte dei casi, il testo è preceduto da una brevissima nota bio-bibliografica sull'autore, che ben poco dice agli studenti e sembra più strizzare l'occhio ai docenti, che per pratica didattica consolidata titubano a presentare l'opera letteraria in assenza di un inquadramento storico-sociale e biografico della stessa. Il testo così introdotto è in genere seguito da

alcune domande di lessico e di comprensione, di formato vario, talvolta *multiple choice* o *multiple matching*, talvolta aperto. In alcuni casi, a partire dalla tematica affrontata dal testo, vengono suggerite domande da cui far partire brevi discussioni a coppie, a gruppi o a livello di dibattito di classe.

In quest'ottica, la letteratura ha innegabilmente una sua funzione nell'apprendimento della lingua; molto è stato scritto e dibattuto, anche in ambito anglosassone, sull'uso della letteratura nella lezione di lingua, con fortune molto alterne. Con alcune notevoli eccezioni e sperimentazioni, tuttavia, in tale contesto la letteratura è stata trattata con un certo sospetto nell'ambito della didattica dell'inglese come lingua straniera, soprattutto negli anni dell'incontrastato approccio comunicativo. L'utilizzo di testi letterari sembrava richiedere un arsenale di competenze e termini critici che lo relegavano a un ambito elitario, riservato a livelli di istruzione superiore, per lo più universitaria. A ciò si aggiunge il fatto che l'inevitabile carico di connotazioni culturali che il testo letterario portava con sé poco si accordava con la nozione di un inglese quanto più possibile lineare e funzionale alla comunicazione¹.

Quando il testo letterario faceva capolino nella lezione di lingua, in genere gli aspetti più coinvolgenti e appassionanti per gli studenti rischiavano così di essere "sterilizzati" e "asserviti" alla didattica della lingua stessa. Sull'importanza dell'insegnamento della letteratura nella scuola superiore molto è stato scritto e ribadito tra gli altri da Romano Luperini, che vede nel nesso tra interpretazione e democrazia la base di una civiltà del dialogo e di un'etica planetaria², e non si dirà qui oltre. Ma se si concorda completamente sull'importanza dell'insegnamento della letteratura nella scuola superiore, non solo a partire dal triennio ma con una familiarizzazione graduale che permetta agli studenti di inglese di mettere a frutto quelle competenze di analisi e interpretazione sviluppate anche in altre discipline nella propria lingua madre, in quell'ottica interdisciplinare e interculturale invocata tanto nei documenti ministeriali quanto nelle linee guida del Consiglio d'Europa³, la domanda che qui ci si pone è: in quale modo insegnare letteratura, avvicinando gli studenti al testo in maniera che la lettura diventi un piacere, per parafrasare molto liberamente Roland Barthes⁴, o un laboratorio di ipotesi, per dirla con Kundera⁵? Ovvero, quale didattica della letteratura?

Se si declina la domanda specifica nell'ambito del primo biennio della scuola superiore, a fronte di libri di testo strutturati come si è visto sopra, il primo approccio dello studente con la sfera della letteratura rischia di perdere ogni piacere e avvenire un po' attraverso il buco della

¹ J. Collie, S. Slater, *Literature in the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge UP, 2011 (revised edition), p. 2.

² Cfr. R. Luperini, *Insegnare la Letteratura Oggi*, Lecce, Manni Editore, 2013.

³ Si veda a tal proposito la piattaforma del Consiglio di Europa *Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education* in <https://www.coe.int/en/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/intercultural-aspects>, consultato in data 11/09/2020.

⁴ R. Barthes, *Le Plaisir du Texte*, Paris, Éditions du Seuil, 1973, p. 11. Cfr. anche M. Recalcati, *L'Ora di Lezione. Per un'Erotica dell'Insegnamento*, Torino, Einaudi, 2014, p. 10: "la funzione [dell'insegnante] è quella di aprire il soggetto alla cultura come luogo di 'umanizzazione della vita', è quella di rendere possibile l'incontro con la dimensione erotica del sapere".

⁵ Cfr. M. Kundera, *L'Art du Roman*, Paris, Gallimard, 1986.

serratura. Per una serie di motivi che spaziano da testi che privilegiano un approccio comunicativo a una formazione del corpo docente basata su una tradizione fortemente storicistica, la didattica nei licei tende a fossilizzarsi su pratiche didattiche che non sempre mettono al centro quello che Roland Barthes definiva negli anni Settanta *Il Piacere del Testo*. Eppure, la lettura non è soltanto un atto critico, ma anche e soprattutto un atto creativo, che nel processo attivo di comprensione prevede reinterpretazioni, riscritture, investimento emotivo e coinvolgimento empatico⁶: questo è particolarmente vero nei primi contatti con la letteratura in lingua inglese, in cui talvolta approcci creativi e *student-centred* possono risultare più coinvolgenti ed efficaci di approcci specialistici o basati sulla faticosa comprensione del testo letterario ridotto a cifra linguistica.

Questo saggio intende esplorare, in maniera fortemente empirica e contestualizzata all'interno della tradizione della *classroom-based research*, modalità e prassi di utilizzo creative per l'insegnamento della letteratura inglese nei primi anni della scuola superiore italiana, un periodo cruciale nello sviluppo di competenze, talenti e inclinazioni degli studenti, che però è in genere identificato come provincia esclusiva dello studio della lingua. Il saggio rifletterà su approcci e pratiche sperimentate su classi del biennio di un liceo linguistico di Ferrara, offrendo dati di prima mano raccolti nel 2019-2020, nella convinzione che ogni progetto di ricerca incardinato nell'ambito scolastico abbia la funzione principale di contribuire allo sviluppo di buone pratiche all'interno della scuola stessa e alla formazione di docenti motivati e consapevoli, capaci di accompagnare studenti curiosi nell'esplorazione di modalità di apprendimento della letteratura innovative e stimolanti, che permettano di riaccendere il desiderio della lettura come incontro con l'imprevisto, la sorpresa, l'avventura emotiva e intellettuale. Il saggio cercherà inoltre di dimostrare come l'energia dell'incontro creativo con la letteratura costituisca una spinta fortemente motivante verso un approccio critico consapevole negli anni del triennio.

2. Acrostici

Una delle attività creative mirate a coinvolgere attivamente gli studenti del primo anno della scuola superiore è la scrittura di brevi acrostici in lingua inglese. Si tratta di un'attività studiata in particolare per il periodo iniziale dell'anno, in quanto tale componimento poetico non è solo

⁶ La capacità del testo letterario di attivare processi profondi di empatia è un tema estremamente dibattuto e controverso, che attraversa discipline quali studi letterari, psicologia, neuroscienze. Autori come R. A. Mar et al, *Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes*, in "Communications" 34, 2009, pp. 407-428, sostengono che i lettori di fiction tendono a avere migliori abilità empatiche. Per una visione più problematica del concetto di empatia in rapporto alla letteratura cfr. S. Keen, *Empathy and the Novel*, Oxford, OUP, 2011, p. 64: "By advertising novels as so relevant, personally beneficial, and immediately useful to self and society, do we not render unpalatable the very product we wish to place in the hands of the young? And even if empathy for fictional characters were to be demonstrated a shortcut to altruism and compassion, should novel reading be asked to bear that heavy freight?"

La questione rimane aperta, tuttavia questo saggio non vuole indagare tanto la capacità del testo letterario di suscitare empatia per sé, ma dimostrare come l'investimento emotivo degli studenti, che si mettono creativamente in gioco in prima persona, attivi processi di motivazione e partecipazione negli stessi.

un primo incontro ravvicinato con la pratica creativa della letteratura, ma anche una forma originale e non scontata di autorappresentazione e presentazione di fronte alla classe, poiché agli studenti viene chiesto di scrivere un acrostico a partire dal loro nome, cibo preferito o passatempo, in modo da mettere in evidenza tratti della personalità, passioni, interessi. Per quanto la scrittura creativa rappresenti sempre una sfida linguistica, un acrostico di questo tipo è tranquillamente alla portata di un livello A2 quale quello previsto dai profili di uscita delle secondarie inferiori, perché focalizzato unicamente sul lessico. Questo tipo di attività non solo permette di definire sé stessi in maniera ragionata e originale davanti a una classe di compagni in larga parte ancora sconosciuti, favorendo dunque la socializzazione, ma mette fortemente in gioco la sfera del coinvolgimento affettivo, permettendo di raggiungere quella “fusione di orizzonte tra il mondo del testo e il mondo del lettore e la ricerca di senso che ne deriva” auspicata da Luperini⁷.

Le competenze coinvolte sono molteplici, da quelle lessicali a quelle di ricerca attiva e di negoziazione emotiva. In particolare, la scrittura di acrostici sviluppa l'utilizzo originale e autonomo del dizionario. I docenti di lingua lamentano da lungo tempo il fatto che traduttori automatici e dizionari online di facile accesso e non sempre adeguata qualità abbiano reso le nuove generazioni di studenti poco attenti alle sfumature di significato nel momento in cui traducono da una lingua all'altra.

Negli ultimi anni, la frontiera si è spostata ulteriormente: gli studenti non contano più su siti già poco affidabili per la traduzione, ma chiedono direttamente all'assistente vocale del telefono l'equivalente inglese di un determinato termine, con risultati facilmente immaginabili a livello di correttezza e precisione lessicale.

Ai poeti impegnati nella scrittura di acrostici è invece chiesto di sfogliare fisicamente un dizionario, scorrere pazientemente le parole che iniziano con una determinata lettera, esplorare il significato di termini ignoti, talvolta desueti, fino a trovare quello che sentono più vicino alla loro sensibilità, capace di descrivere il loro stato emotivo o la loro personalità. Tale pratica non solo mira a rendere gli studenti autonomi e più consapevoli nell'uso del dizionario, ma permette di trascendere i limiti dell'apprendimento lessicale mnemonico, come avviene in genere con le liste di aggettivi di personalità che popolano le prime Unit di tutti i testi del biennio.

L'acrostico permette agli studenti di essere coinvolti con la letteratura in maniera immaginativa e personale, attivando la dimensione emotiva al di là dei meri aspetti meccanici dell'apprendimento della lingua.

Una volta introdotto il concetto di acrostico, e presentati alcuni componimenti letterari “canonici” senza pretese di esaustività, ma solo per permettere agli studenti di familiarizzare con il genere (ad esempio, “An Acrostic - Elizabeth” di Edgar Allan Poe, “Little maidens, when you look” di Lewis Carroll, o la terza strofa di “London” di William Blake), agli studenti è chiesto di comporre un acrostico sulla base del loro nome.

Qui di seguito sono riportati alcuni dei risultati degli studenti delle prime del liceo linguistico alla fine del 2019:

⁷ R. Luperini, *Insegnare la Letteratura Oggi*, cit., p. 18.

M odest
A mbitious
I mpulsive
A dventurous

G enerous
R esponsible
E nterprising
T erribly
A nxious

A dolescent
L azy
E erie
S erious
S arcastic
I mpatient
A uthentic

Come si vede, lo sforzo di ricerca e l'originalità delle scelte lessicali va ben al di là dei soliti termini di livello A2/B1 presentati dai libri di testo, proprio nella ricerca di una definizione di sé quanto più fedele possibile alla propria percezione. A queste attività si può far seguire un *class debate* in lingua inglese, in cui si chiede ad alcuni studenti di leggere i loro acrostici di fronte alla classe e ai compagni di riflettere se ritengono che la poesia descriva al meglio la personalità dell'autore. In genere, il coinvolgimento emotivo fa sì che la conversazione fluisca in maniera attiva e molto partecipata.

Per concludere si può domandare ai compagni di classe cosa cambierebbero nell'acrostico appena letto, in modo da far riflettere su percezione di sé e percezione dell'altro, creando uno spazio di negoziazione emotiva nella classe. Naturalmente il ruolo di guida e mediazione dell'insegnante è fondamentale per far sì che l'atmosfera all'interno della classe rimanga rispettosa e positiva, di accettazione dell'altro in quello spirito di civiltà del dialogo e democrazia auspicato da Luperini⁸.

3. Blackout poetry

Attività di scrittura o meglio "cancellazione" creativa come la *blackout poetry* si basano sulla realizzazione di un testo poetico per sottrazione. Partendo da una pagina di testo di qualsiasi natura – letterario, giornalistico, pubblicitario – agli studenti è richiesto di dare vita a un testo creativo oscurando parti dell'originale, e mettendo in evidenza vocaboli o brevi frasi che in qualche modo entrano in un nuovo rapporto tra di loro, creando suggestioni, risonanze, narrazioni. Si tratta di un'attività più adatta per il secondo anno, in quanto il modo migliore di procedere è leggere il testo intero una prima volta cercando di capirne il senso generale, e rileggerlo una seconda volta cercando o isolando le parole o le frasi che colpiscono la fantasia. A seconda delle scelte effettuate dallo studente, il risultato potrà evidenziare vocaboli isolati o brevi parti di testo, oppure narrazioni coerenti con verbi di azione e una *storyline* sviluppata oppure solo suggerita. In questo ultimo caso naturalmente entrano in gioco aspetti come coerenza narrativa e suspense, ma anche aspetti linguistici legati a grammatica e sintassi (consecutio, connettori, ordine della frase). Proprio per questo motivo si tratta di un'attività di avvicinamento alla letteratura più adatta a studenti con competenze linguistiche di livello B1.

⁸ *Ivi*, pp. 30-32.

La *blackout poetry* così concepita permette allo studente di avventurarsi in un processo di creazione letteraria senza l'angoscia del foglio bianco. Massimo Recalcati ricorda l'aneddoto secondo cui Emilio Vedova, nel suo ruolo di insegnante di belle arti di Venezia, usava uno spazzolone immerso nella vernice per imbrattare la tela dei suoi allievi paralizzati davanti alla tela bianca, perché "il vuoto della tela bianca [...] non è mai vuoto. [...] È, piuttosto, sempre troppo pieno. Pieno di cosa? Di tutta la storia dell'arte, di tutte le immagini già viste che hanno preceduto il gesto dell'artista e che si coagulano come spettri sulla tela bianca. Sono i saperi consolidati, le opere, le citazioni, gli stereotipi, tutto ciò che è già stato fatto, visto e conosciuto"⁹. Allo stesso modo, la richiesta di comporre una poesia suona per lo studente liceale una sfida quasi impossibile, poiché subentrano processi di inibizione, imbarazzo, senso di inadeguatezza. L'oscuramento del testo realizzato nella *blackout poetry*, come il gesto di Vedova, permette agli studenti di abitare i vuoti degli spazi neri che si vengono a creare, mettendo in atto, per sottrazione, un processo creativo fortemente personale ed emozionale.

Quelle che seguono sono alcune variazioni di *blackout poetry* su un unico brevissimo testo letterario realizzate da studenti del secondo anno del liceo linguistico¹⁰:

I Like [redacted] happy endings, [redacted]
Ambrosia [redacted] believed in [redacted] magic [redacted] ruby red [redacted]
[redacted] Stories end, [redacted] lives don't [redacted]
Calum [redacted] never believed in magic. [redacted] he met an infuri-
atingly wonderful woman [redacted] ruby red [redacted]

[redacted] so smitten with [redacted] books [redacted]
[redacted] Stories end [redacted]
[redacted] The closest [redacted] magic was [redacted]
[redacted] on a flight to New York [redacted]

⁹ M. Recalcati, *L'Ora di Lezione*, cit., p. 86.

¹⁰ Il testo di partenza è un microracconto di K. Brockmeier, *I Like Your Shoes*, 2019, in "The New Yorker", in <https://www.newyorker.com/books/flash-fiction/i-like-your-shoes>, consultato in data 12/09/2020.

I diversi risultati hanno in filigrana storie immaginate, silenzi e vuoti che si prestano a ricostruzioni e rielaborazioni, sia a livello individuale che per gruppi: chi è il protagonista della storia? Cosa è successo prima? Cosa sta per succedere? Chi racconta la storia? Questo tipo di attività creativa permette agli studenti di affrontare in maniera autonoma e originale questioni complesse quali aspettative di genere, sviluppo del personaggio, coerenza della trama, senza cadere nella trappola di un linguaggio troppo astratto e specialistico. Non è un caso che, mentre il primo esempio sembra giocare su aspettative romantiche, il secondo appaia quasi una riflessione metalinguistica sul potere della letteratura.

Il coinvolgimento emotivo degli studenti all'attività è garantito dall'aspetto fortemente empatico ed emozionale del testo, nonché dalla possibilità data a ciascuno di riempire gli spazi immaginativi lasciati vuoti dalla brevità dell'opera originale e dalla sottrazione di significato causata dall'oscuramento grazie alla riscrittura, in filigrana, della propria storia. Come ricorda Recalcati, "non è questo il movimento essenziale che caratterizza il lavoro di ogni insegnante degno di questo nome? Aprire vuoti nelle teste, aprire buchi nel discorso già costituito, fare spazio, aprire le finestre, le porte, gli occhi, le orecchie, il corpo, aprire mondi, aprire aperture impensate prima?"¹¹.

4. *Flash Fiction*, o, con Blake, "to see a world in a grain of sand"¹²

La scelta del testo utilizzato per l'attività di *blackout poetry* ci conduce direttamente a un altro approccio creativo alla letteratura particolarmente fecondo per il secondo anno delle superiori: le cosiddette microstorie o *flash fiction*. Sebbene le definizioni di *flash fiction* dissentano sulla lunghezza della storia, tutte concordano sul fatto che il genere narrativo si caratterizza per estrema brevità (di norma inferiore alle mille parole), pur mantenendo trama e personaggi con un proprio sviluppo. Reso popolare dalla letteratura online e dai social media, si tratta in realtà di un genere sviluppato fin dall'antichità, a partire dalle favole di Esopo per passare attraverso Walt Whitman, Ernest Hemingway, Anton Cechov, Franz Kafka, Italo Calvino. La capacità delle microstorie di suggerire, lasciare implicito, attivare l'immaginazione del lettore è fondamentale per i *prediction games* legati a questo tipo di genere nella didattica della letteratura.

A una classe seconda del liceo linguistico, alla fine del primo quadrimestre, è stato chiesto di leggere la famosa storia di sei parole attribuita a Ernest Hemingway e di svolgere una serie di attività predittive: "For sale: baby shoes, never worn". A partire da questo granello di sabbia, agli studenti è stato domandato di creare quindi un intero mondo, immaginando cosa fosse successo prima e cosa sarebbe successo poi. Di seguito si riportano, non modificati né corretti, alcuni degli elaborati prodotti:

- What do you think had happened before?

¹¹ M. Recalcati, *L'Ora di Lezione*, cit., p. 83.

¹² W. Blake, *Auguries of Innocence* (1803), in D. V. Erdman (Ed.), *William Blake. The Complete Poetry and Prose*, New York, Anchor, 1988, p. 490.

I'm writing this story the day my baby sister Anna was born, so it's partly inspired by a true story.

It all started one afternoon, when my dad and his partner told me and my stepsisters they had something to tell us: they told us she had been pregnant for the past 2 months and didn't know! We were really happy, and started to celebrate. We really enjoyed going around buying baby shoes and clothes as soon as we knew she was a girl, and we had fun finding her a name too. For the next months we couldn't wait for her to be born and all we did was buying what she needed once she would be born, find and look at clothes from when me and my sisters were little and accompany them to the ultrasound.

In the past few weeks we were very anxious and looking forward to see her. She was born on 24th November and she's very big, so the baby shoes we bought her didn't fit and we had to sell them on E-Bay.

- What do you think will happen next?

We wrote an ad: "For sale: baby shoes, never worn" and two days later we had already sold them to a young couple.

- What do you think had happened before?

I was a 10 year old boy. I lived in a big house in the city centre of Cardiff and my family was pretty rich, but I still went to public school because my parents believed it was good for me. I was rejected by a lot of children because they thought I was spoiled. The only ones that actually loved me were my 4 friends: Thomas, Paul, Philip and Max. They live in a difficult family situation, they have very little money and their parents sell drugs to get some.

You are probably wondering why am I telling you this. Or, most importantly, why is it so important to me. Well, this is how it begins: or maybe, how it ends?

I died on 4th December 2015, on my 10th birthday. My friends wanted to make me happy, so they took me to a park in a shabby area of Cardiff, where they prepared a surprise party for me. We came there with our bikes, but there I got hit by a car and nobody called the police or the ambulance, because they didn't have mobile phones.

My parents waited for me at home with a new pair of shoes and, sadly, they are still waiting for me, because now I'm in heaven.

- What do you think will happen next?

When they discovered that I had died they gave my new shoes to a charity shop and they wrote: "For sale: baby shoes, never worn"; and Paul, my best friend, bought them as a sign of respect.

And that is my sad-ending story.

- What do you think had happened before?

There was an old man, he had been living all this time on this Planet as an Artist. Inspired by Leonardo da Vinci, he was in between an adult and a child, trying to create something pure as a dream. He painted all the time, using cheerful and happy colours, toys, little animals and baby clothes. He loved anything which reminded him of childhood and put those feelings on the canvas. When he finished a picture, he always gave the things he had painted to some children, and bought

something else. But he kept the first thing he painted: a pair of baby shoes which he had stolen when he was 17. When he fell ill, he wanted to return the shoes to the shop he robbed. But the hard-hearted manager sold them with the sign – for sale: baby shoes, never worn. A common poor man bought them for his son.

- What do you think will happen next?

This is the story my father always told me when I was a little kid and I needed to sleep. Now those shoes are on my shelf, and they remind me of him.

Quello che colpisce negli elaborati è la consapevolezza nell'uso delle convenzioni e aspettative di genere, la ricerca individuale di godibilità, *suspence*, tensione emotiva, e il tentativo di offrire un finale a sorpresa, spesso con un colpo di scena. In particolare, al cuore dei lavori c'è il forte desiderio di narrare una storia in cui l'autore si senta coinvolto emotivamente ed empaticamente col protagonista; gli aspetti autobiografici sono evidenti ed espliciti nel primo elaborato, ma anche negli altri il narratore è sempre in prima persona. Sebbene gli studenti si siano messi alla prova con generi disparati e diversi – dal diario autobiografico alla *ghost story* fino ad approdare alla *fairy tale* –, le aspettative di genere sono sempre soddisfatte e lo stile è adeguato alle scelte. Non può che risultare evidente che gli studenti hanno attinto a competenze interdisciplinari sviluppate in maniera inconscia in anni di lettura, a partire dalle fiabe della buonanotte dei genitori fino alle storie dell'orrore che marciano i riti di passaggio adolescenziali; lo hanno fatto con spontaneità, spirito di avventura e piacere, senza bisogno di ricorrere a trattati di narrazione, acquisendo fiducia nel rapporto col testo.

Peraltro, è proprio l'aspetto del narratore a essere particolarmente interessante. In alcuni casi, la selezione appare quasi postmoderna: si pensi alla voce del fantasma disincarnato dall'oltretomba o la riflessione metanarrativa del bambino a cui viene raccontata la storia dell'artista, con la sorpresa finale di un'unificazione di orizzonte tra fiction e autobiografia, capace di sistemare il paio di scarpe di Hemingway sulla mensola della camera di un adolescente ferrarese a un secolo di distanza. Infine, naturalmente l'approfondimento linguistico dell'utilizzo dei tempi verbali al passato e al futuro, dei nessi temporali e causali, ha trovato nella scrittura creativa un aspetto capace di motivare lo studente spostando l'enfasi su contenuti disciplinari in cui la competenza linguistica, come per il CLIL, non risulta oggetto in sé ma uno degli aspetti funzionali al successo formativo globale¹³.

Alla scrittura creativa e la successiva presentazione delle "opere" in classe è stato fatto seguire un dibattito. Dopo un'iniziale attività di *cooperative learning*, in cui a ciascun gruppo è stato chiesto di trovare un accordo su quale opera ritenessero la più plausibile ("Which of the stories is more likely to have happened?") e quale la migliore ("Which story is the best?"), si è chiesto

¹³ Cfr. C. M. Coonan, *Affect and Motivation in CLIL*, in D. Marsh, O. Meyer (Eds.), *Quality Interfaces: Examining Evidence & Exploring Solutions in CLIL*, Eichstaett, Eichstaett Academic Press, 2012, pp. 53-66; cfr. anche C. M. Coonan, *La motivazione nella didattica delle lingue: la dimensione culturale*, in B. di Sabato, P. Mazzotta (a cura di), *Linguistica e didattica delle lingue e dell'inglese contemporaneo. Studi in onore di Gianfranco Porcelli*, Lecce, Pensa Multimedia Editore, 2011, pp. 45-58.

ai portavoce di presentare il punto di vista del gruppo motivandolo davanti alla classe, per proseguire con un dibattito generale finalizzato a una riflessione critica su genere e aspettative. Naturalmente, tra gli obiettivi specifici vi erano anche l'utilizzo di strategie per favorire la *fluency* e imparare a sostenere argomentazioni complesse in lingua straniera.

A un bilancio generale, le attività proposte hanno ricevuto un alto livello di gradimento da parte degli studenti (in un sondaggio su *Google Forms*, gli studenti le hanno valutate tra quelle preferite di tutto l'anno); hanno costituito un primo 'incontro ravvicinato' con la letteratura indubitabilmente all'insegna della sfida, dell'esplorazione e talvolta anche del rischio, come deve essere ogni incontro con l'Altro che si rispetti. Ma hanno anche permesso agli studenti di acquisire sicurezza e confidenza nel rapporto col testo, di recuperare il piacere dell'avventura nel coinvolgimento emotivo della lettura/scrittura, e di riflettere su categorie narratologiche complesse a un livello empirico sempre alla loro portata. Inoltre, hanno evitato che il primo approccio con la letteratura fosse filtrato attraverso la solita trita formula dello "spezzatino" di testi: alla fine della propria formazione di letteratura inglese, lo studente liceale medio rischia di aver accumulato una sequenza di brevi brani estrapolati dalle opere principali di autori famosi senza che il piacere del confronto con l'opera completa sia mai comparso all'orizzonte, se non in rari casi.

Acrostici, *blackout poetry*, *flash fiction*, storie brevi come quelle presentate nelle due proposte di apprendimento che seguono, possono costituire pratiche didattiche capaci di offrire allo studente la gratificazione di affrontare un testo integrale, pur essendo stimolanti, innovative e non particolarmente gravose sul piano orario della programmazione del docente. Inoltre, rendono gli studenti aperti ad approcci critici non pedanti: questioni come il punto di vista, il narratore, il genere, le aspettative rispetto alla trama, l'evoluzione dei personaggi sono già leggibili in filigrana negli elaborati prodotti, permettendo quindi di affiancare a un approccio creativo quelle capacità di analisi e interpretazione del testo che sono solitamente identificate con approcci critici più tradizionali.

Durante la stesura di questo contributo mi sono risuonate forte nelle orecchie le parole di una madre e insegnante, lette poco prima in un articolo sul *New York Times*: "l'inacidimento dei grandi libri nelle mani di burocrati concentrati sui test e [...] nelle aule è un fallimento collettivo di fiducia nei nostri insegnanti e studenti. Nel momento in cui pensiamo che i nostri studenti non riescano a fare qualcosa siamo finiti. [...] Se è data loro l'opportunità, e lo spazio per sentirsi vulnerabili e [...] per dire che non sanno qualcosa, si può verificare una crescita grandissima"¹⁴. Questo vale per la scuola in generale così come per la didattica della letteratura: per avvicinare gli studenti alla lettura, la scuola non può essere burocrazia, automatismo, trasmissione di una somma di conoscenze o una serie di frammenti; deve recuperare desiderio, stimoli, empatia: deve recuperare fiducia nel proprio ruolo e nelle possibilità degli studenti.

5. Appendice 1 - Short Stories

¹⁴ M. Worthen, *The Trouble with Empathy*, in "The New York Times", Sept. 4 2020, in <https://www.nytimes.com/2020/09/04/opinion/sunday/empathy-school-college.html>, consultato in data 12/09/2020, traduzione dell'autore.

Jamaica Kincaid, *Girl*

La *short story* “Girl” di Jamaica Kincaid, pubblicata sul *New Yorker Magazine* nel 1978, rientra tranquillamente nella categoria della *flash fiction* per lunghezza, sebbene aspetti come la trama, lo sviluppo dei personaggi e l’ambientazione siano deliberatamente trascurati o lasciati indefiniti, in quanto si tratta di un dialogo tra madre e figlia sulle aspettative di genere. Attorno a quest’opera è qui proposta in maniera molto libera una unità di apprendimento che si concentra sulle attività di classe da svolgersi in un periodo di tempo di 3 ore (una settimana circa). Le attività sono pensate per un’introduzione alla letteratura, quindi per una seconda superiore, ma possono essere adeguate anche a classi del triennio (ad esempio, classi quinte) spostando l’enfasi sulle questioni di genere in prospettiva storica, o sulla letteratura caraibica e postcoloniale.

Lesson 1. Warm Up:

- The title – 20 minutes:
- Discuss the title – pairwork: *What do you think the story is about?*
- Class debate – ask the students to discuss which option seems more likely.
- Using visual prompts – 10 minutes:
- Select images from book covers for the story and show them to the classroom.
- Class Discussion: Are the cover images consistent with your predictions? If not, change your initial predictions.
- Listening activities – 15 minutes:
- Ask the students to watch a video in which Kincaid reads her story. Activate subtitles to help students’ comprehension because the text might be challenging. The students are allowed to watch the video twice.
- <https://www.youtube.com/watch?v=AHr1HYW0mKE>.
- Check basic comprehension questions with multiple choice questions – possibly using Kahoot e.g. Who is the speaker of the monologue? What is the topic of the conversation?
- Reading activities – 15 minutes:
- Individual reading – allow 10 minutes for individual reading of the text.
- Allow 5 more minutes in which the students can use their own cell phones to research terms such as: benna, wharf-rat boy, okra, doukona.

Lesson 2. Speaking activities – 30 minutes for research + 20 minutes for class presentations + 10 minutes for class discussion and questions:

- Divide the students into groups (maximum 4 students per group) and assign them roles as in cooperative learning activities. Each group must focus on a specific theme tackled by the short story, e.g. mother/daughter relationship, societal expectations on women, defining womanhood, specificities of setting – time and place. Allow the students 30 minutes to research the topic assigned and write an outline of the points they want to cover.
- The spokesperson for each group has 4/5 minutes to present the group’s research to the class.
- Last 10 minutes are devoted to questions and class discussion on the role of women and the definition of womanhood.
- Home assignment for class 3: writing activities. Divide the class into 2 groups. Group 1 will write a

series of recommendations that they think their mother might give them. Group 2 will imagine they are the girl in the story and reply to the mother's recommendations.

Lesson 3. Writing activities – selected students read their assignments to the class – 30 minutes:

- Make sure both boys and girls get a chance to read their mothers' recommendations.

Class discussion – 30 minutes:

Possible topics for 10th grade students: *Society and mother/daughter relationship / Gender stereotypes*. E.g. Do you think the mother's advice is useful? Do you think girls should be raised differently from boys? Do you think the mother would give the same advice to a boy? Do you think this kind of advice would still make sense today?

Possible topics for 12th grade students: *Gender stereotypes*, themes and author's intentions. E.g. What is the message of the short story? Do you think Jamaica Kincaid agrees with this type of education for young girls? Support your position with examples from the text.

6. Appendice 2 - Short Stories Angela Carter, *The Werewolf*

La *short story* "The Werewolf" di Angela Carter, pubblicata nella ormai classica raccolta *The Bloody Chamber and Other Stories* (1979), è diventata un classico contemporaneo negli studi accademici, ma difficilmente fa la sua comparsa nei testi per il liceo, sebbene gli evidenti collegamenti alla *fairy tale* ne facciano un testo particolarmente adatto a introdurre e problematizzare nozioni come il genere (*genre* / ma anche quello di *gender*) e le aspettative a esso connesse. Come ricorda Kusch, in quanto lettori categorizziamo i testi sulla base del genere –anche inconsciamente– per comprenderne meglio il significato sulla base di modelli, strutture ricorrenti, convenzioni.¹⁵ Opere come "The Werewolf" sembrano lacerare i confini e le strutture che definiscono il genere stesso, per rileggerlo, ridefinirlo, piegarlo a nuove aspettative. Il testo può essere definito un esempio di *flash fiction* piuttosto lungo, ma comunque inferiore alle mille parole, che intende ri-vedere la fiaba di Cappuccetto Rosso in prospettiva femminista, per "entrare in un vecchio testo con una nuova prospettiva critica", nelle parole di Adrienne Rich.¹⁶ Su quest'opera è proposta una unità di apprendimento di 3 ore (una settimana). Le attività sono pensate per un'introduzione al concetto di genere letterario, quindi per una seconda superiore o l'inizio di una terza, ma possono essere adeguate anche a classi alte (ad esempio, una quinta) spostando l'enfasi sugli studi di genere e/o femministi.

Lesson 1. Warm Up:

- Using the title – 15 minute:

¹⁵ C. Kusch., *Literary Analysis. The Basics*, London, Routledge, 2016, pp. 15-24.

¹⁶ Cfr. A. Rich, *When We Dead Awaken. Writing as Re-Vision*, in "College English" 34:1, October 1972, pp. 18-30: "Re-vision-the act of looking back, of seeing with fresh eyes, of entering an old text from a new critical direction-is for us more than a chapter in cultural history: it is an act of survival", p. 18.

- Warm Up – using the title.
- Discuss the title – pairwork:
What is a werewolf?
Where do werewolves normally appear? (intro to genre)
 Brainstorming on werewolves in fiction (including TV series)
- Group reading – 20 minutes:
 Divide the class into 5 groups and assign a section of the short story to each group. Make sure there is no indication of which section comes first. Leave the final paragraph out.
 Students can read the text and use their cell phone to look up words they do not understand on online monolingual dictionaries – suggest at two reliable websites (BYOD – Bring Your Own Device). Students prepare an outline of the excerpt they have read, focusing on plot, characters, setting, etc.
- Jigsaw– 25 minutes:
 Split the groups and create new groups in which each expert student from the original group is given responsibility. Each new student orally reports to the other members of the group on the excerpt s/he has read. Allowing students to be the experts in a group helps build their comprehension skills, confidence, and social skills.
 The *jigsaw* is a student-centered strategy that increases students' participation, creating a supportive and motivating environment, allowing them to develop interpersonal skills.
 All groups are required to reorder the sequences and reconstruct the plot of the short story based on experts' reports.
 The teacher makes sure all groups have reordered the plot correctly.

Lesson 2. Writing activity:

- 20 minutes Time capsule – 20 minutes:
 Ask the students to write a possible conclusion to the story (max 2/3 paragraphs).
 Seal the time capsule: Students hand in their conclusions and put them in a closed envelope – a time capsule to be opened at a later time to check if their predictions were correct.
- Analysis: Intro to genre – 40 minutes:
 What is the story based on? Introduce basic notions pertaining to the structure of the fairy tale.
 What are the changes to the original story of *Little Red Riding Hood*?

	Little Red Riding Hood	The Werewolf
The Mother	_____	_____
The protagonist	_____	_____
The wolf	_____	_____
The grandmother	_____	_____
The plot	_____	_____
The conclusion	_____	_____

Lesson 3. Speaking activity – 60 minutes:

- Read Angela Carter's conclusion.
- Open the time capsule and ask students to read their conclusions aloud – did anyone predict Carter's ending? – 30 minutes.
- Class debate – 30 minutes (for 11th graders):
 Do you enjoy the changes in the figure of the protagonist?
 Do they make her a more modern woman?
 Why? Why not?

Is the conclusion what you expected? Why? Why not?

- Class debate – 30 minutes (for 13th graders):
 - Themes and author's intentions
 - What is the message of the short story?
 - What is Carter's intention in redefining roles and themes of the fairy tale?

7. Bibliografia

Blake W., *Auguries of Innocence* (1803), in Erdman D. V., Ed, *William Blake. The Complete Poetry and Prose*, New York, Anchor Books, 1988, p. 490.

Brockmeier K., *I Like Your Shoes*, 2019, in "The New Yorker", in <https://www.newyorker.com/books/flash-fiction/i-like-your-shoes>, consultato in data 12/09/2020.

Barthes R., *Le Plaisir du Texte*, Paris, Éditions du Seuil, 1973.

Carter A., *The Werewolf*, in "The Bloody Chamber and Other Stories", New York, Vintage, 1979.

Cherne B., *Empathy as a Diversity Teaching Tool: A Performance-based Class in Multicultural Dramatic Literature*, in "Theatre Topics", vol. 23 no. 1, 2013, pp. 69-81. *Project MUSE*, doi:10.1353/tt.2013.0007, consultato in data 11/09/2020.

Collie J. and Slater S., *Literature in the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge UP, 2011 (revised edition).

Coonan C. M., *Affect and Motivation in CLIL*, in Marsh D., Meyer O. (Eds.), *Quality Interfaces: Examining Evidence & Exploring Solutions in CLIL*, Eichstaett, Eichstaett Academic Press, 2012, pp. 53-66.

Coonan C. M., *La motivazione nella didattica delle lingue: la dimensione culturale*, in Di Sabato B., Mazzotta P. (a cura di), *Linguistica e didattica delle lingue e dell'inglese contemporaneo. Studi in onore di Gianfranco Porcelli*, Lecce, Pensa Multimedia Editore, 2011, pp. 45-58.

Gallese V., *The Roots of Empathy: The Shared Manifold Hypothesis and the Neural Basis for Intersubjectivity*, in "Psychopathology", 36.4, 2003, pp. 171-80.

Guidotti E. Pozzi Lolli M. L., *Insegnare Letteratura con l'Apprendimento Cooperativo*, in Stagi Scarpa M., a cura di, "Insegnare Letteratura in Lingua Straniera", Torino, Carocci Faber, 2005, pp. 107-125.

Keen D. S., *Empathy and the Novel*, Oxford, Oxford University Press, 2007, pp. 107-125.

Keen S., *Empathy in Reading: Considerations of Gender and Ethnicity*, in "Anglistik", 24:2, 2013, pp. 49-65.

Keen D. S., *Empathy Studies*, in Richter D.S. (Ed.), *A Companion to Literary Theory*, Wiley-Blackwell, 2018, pp. 126-38.

Kincaid J., *Girl*, in "The New Yorker Magazine", June 19 1978, in <https://www.newyorker.com/magazine/1978/06/26/girl>, consultato in data 12/09/2020.

Kundera M., *L'Art du Roman*, Paris, Gallimard, 1986.

Kusch C., *Literary Analysis. The Basics*, London, Routledge, 2016.

Luperini R., *Insegnare la Letteratura Oggi*, Lecce, Manni Editore, 2013.

Magnani M., *Il Testo Letterario e l'Insegnamento delle Lingue Straniere*, in "Studi di Glotto-

didattica”, 1, 2009, pp. 107-113, in <http://linguaitaliana-in-camerun.e-monsite.com/medias/files/il-testo-letterario-e-l-insegnamento-delle-lingue-straniere-magnani-mirco-stud-di-glott-2009-1.pdf>, consultato il 12/9/2020.

Mar R. A. et. al., *Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes*, in “Communications”, 34, 2009, pp. 407-428.

Recalcati M., *L’Ora di Lezione. Per un’Erotica dell’Insegnamento*, Torino, Einaudi, 2014.

Rich, A., *When We Dead Awaken. Writing as Re-Vision*, in “College English”, 34,1, October 1972, pp. 18-30.

Stagi Scarpa M., *Il Modulo di Letteratura*, in Stagi Scarpa M. (a cura di), *Insegnare Letteratura in Lingua Straniera*, Torino, Carocci Faber, 2005, pp. 67-85.

Worthen M., *The Trouble with Empathy*, in The New York Times, 4 Sept. 2020, in <https://www.nytimes.com/2020/09/04/opinion/sunday/empathy-school-college.html>, consultato in data 12/09/2020.

Data di ricezione dell’articolo: 15 settembre 2020

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 22 settembre 2020 e 29 settembre 2020

Data di accettazione definitiva dell’articolo: 9 ottobre 2020