

L ' U n i v e r s i t à v i r t u a l e

Collana diretta da
Paolo E. Balboni
Umberto Margiotta

Nella stessa collana:

M. **BANZATO**, *Apprendere in Rete. Modelli e strumenti per l'e-learning*

M. **COSTA**, *L'economia della formazione. Glocal learning*

Educazione letteraria e nuove tecnologie

A cura di
Paolo E. Balboni



UTET Libreria
Via Ormea 75 - 10125 Torino
www.utetlibreria.it

© 2004 UTET Diffusione Srl

La presente opera è stata pubblicata con il contributo del CIRED e del laboratorio ITALS del Dipartimento di Scienze del Linguaggio dell'Università Ca' Foscari di Venezia su fondi del FSE.

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche), sono riservati per tutti i Paesi.

Fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla **SIAE** del compenso previsto dall'art. 68, comma 4, della legge 22 aprile 1941 n. 633 ovvero dall'accordo stipulato tra **SIAE, AIE, SNS e CNA, CONFARTIGIANATO, CASA, CLAAI, CONFCOMMERCIO, CONFESERCENTI** il 18 dicembre 2000. Le riproduzioni per uso differente da quello personale potranno avvenire, per un numero di pagine non superiore al 15% del presente volume, solo a seguito di specifica autorizzazione rilasciata dall'Associazione Italiana per i Diritti di Riproduzione delle Opere dell'ingegno (**AIDRO**), via delle Erbe, 2 - 20121 Milano. Telefax 02/809506, e-mail aidro@iol.it.

Finito di stampare nel mese di maggio 2004 da Stampatre, Torino, per conto della UTET Libreria

Ristampe: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9
2004 2005 2006 2007 2008

Indice

- xI *Introduzione* di P.E. Balboni e U. Margiotta
- 3 *Parte prima* Coordinate
- 5 *Capitolo primo* *Non scholae sed vitae.*
Educazione letteraria e didattica della letteratura
di Paolo E. Balboni
- 6 1.1 L'educazione letteraria
- 7 1.2 Un concetto che cambia
- 7 1.2.1 *Educazione letteraria come educazione alla intuizione lirica,*
al Sublime
- 9 1.2.2 *Educazione letteraria come educazione retorica*
- 10 1.2.3 *L'innovazione dell'ultimo Novecento*
- 14 1.3 L'educazione letteraria vista dallo studente
- 16 1.3.1 *L'educazione letteraria come risposta a un bisogno*
- 18 1.3.2 *L'educazione letteraria come chiave per un piacere*
- 19 1.3.3 *L'educazione letteraria come bisogno e piacere di costruire un ipertesto*
culturale
- 22 1.4 Dall'educazione letteraria alla didattica della letteratura
- 22 1.5 Le caratteristiche del testo letterario
- 23 1.5.1 *Evento e testo nei modelli della comunicazione: implicazioni per*
la letteratura
- 27 1.5.2 *Natura del testo letterario*
- 30 1.5.3 *Il testo letterario scritto, orale, audiovisivo*
- 33 1.6 Insegnare a «leggere» un testo letterario
- 34 1.6.1 *L'insegnamento della letteratura come «evento didattico»*
- 34 1.6.2 *Lo studente*
- 37 1.6.3 *L'insegnante*
- 38 1.7 Moduli, percorsi e unità per l'accostamento alla letteratura
- 41 1.7.1 *La lettura, l'ascolto, la visione di testi letterari*
- 45 1.7.2 *Tecniche didattiche*

VI	Indice
49	1.7.3 <i>Il problema della valutazione e del recupero</i>
51	1.8 Educazione letteraria e nuove tecnologie didattiche
57	<i>Capitolo secondo</i> La conoscenza letteraria come sistema ipertestuale di conoscenza <i>di Paola Celentin, Edith Cognigni</i>
59	2.1 La struttura della conoscenza
59	2.1.1 <i>Dal sapere lineare al sapere reticolare</i>
60	2.1.2 <i>Le mappe concettuali come nuovo sistema rappresentativo del sapere</i>
61	2.1.3 <i>La biblioteca</i>
63	2.2 L'ipertesto come metafora del sapere letterario
65	2.2.1 <i>Dal libro all'ipertesto attraverso il testo</i>
67	2.2.2 <i>Storia della letteratura come ipertesto culturale</i>
69	2.2.3 <i>Teoria letteraria e ipertestualità</i>
70	2.2.3.1 <i>Lessie: il testo come rete</i>
72	2.2.3.2 <i>Testi scrivibili: il lettore come co-autore</i>
73	2.2.3.3 <i>Intertestualità: percorsi intorno al testo</i>
75	2.3 Iperesti nella didattica della letteratura
77	2.3.1 <i>Dall'ipertesto cognitivo a quello informatico</i>
78	2.3.2 <i>Lo studente-autore di iperesti</i>
80	2.3.2.1 <i>Consolidare e saper comunicare le conoscenze acquisite</i>
81	2.4 Interdisciplinarietà e multimedialità
82	2.4.1 <i>Costruire iperesti interdisciplinari</i>
83	2.4.2 <i>Saper gestire più linguaggi</i>
87	<i>Capitolo terzo</i> La letteratura della rete <i>di Filippo Caburlotto</i>
88	3.1 Il primo terreno di conquista: la prosa
93	3.2 Il secondo passo: la partecipazione
94	3.3 La poesia
96	3.4 Il Weblog
98	3.5 La lingua della letteratura ipertestuale
101	<i>Parte seconda</i> Tecnologie ed educazione letteraria
103	<i>Capitolo quarto</i> Dal libro al film, dal DVD alla classe. La letteratura al cinema <i>di Riccardo Triolo</i>
103	4.1 Introduzione: <i>Looking for Richard</i>
104	4.2 «Ora l'inverno del nostro scontento»

- 105 4.3 Storia e discorso: voce narrante e punto di vista
- 108 4.4 Il punto di vista del cinema
- 111 4.5 La sostanza di cui sono fatti i film
- 113 4.6 Dalla visione del film al suo utilizzo didattico
- 125 *Capitolo quinto* Dalla poesia alla canzone, dal CD alla classe
di Giordano Dall'Armellina
- 126 5.1 Progettare un percorso tra canzoni e testi letterari
- 126 5.1.1 «Geordie», una ballata romantica
- 130 5.1.2 Dalle «Rime» di Coleridge al «Sound of Silence» di Paul Simon
- 133 5.1.3 Da Coleridge a Bob Dylan
- 137 5.2 Conclusione
- 139 *Capitolo sesto* Educazione letteraria e Internet:
dalla valutazione dei siti alla ricerca consapevole
di Marco Mezzadri
- 140 6.1 L'uso didattico di Internet
- 141 6.2 Un buon sito
- 142 6.3 Il trattamento dell'informazione
- 146 6.4 Un approccio ludico
- 151 *Capitolo settimo* La metodologia Tandem per l'educazione letteraria
di Paola Celentin
- 151 7.1 La metodologia Tandem
- 152 7.1.1 Metodologia Tandem tradizionale
- 152 7.1.2 Metodologia Tandem online
- 153 7.2 La scrittura collaborativa
- 154 7.2.1 Linee per la definizione di scrittura collaborativa
- 154 7.2.2 Romanzi aperti in rete
- 155 7.3 La metodologia Tandem al servizio dell'educazione letteraria
- 155 7.3.1 Possibili applicazioni didattiche del Tandem per lo studio della
letteratura
- 156 7.3.1.1 Lettura di un testo
- 157 7.3.1.2 Ricerca storico-letteraria
- 158 7.3.2 Le implicazioni didattiche del Tandem via Internet
- 160 7.3.3 Presupposti tecnici per la realizzazione di un progetto Tandem
- 160 7.3.4 Una check-list per la realizzazione di un progetto

VIII Indice

- 163 *Capitolo ottavo* *Literary Dublin e Disgelo ipertestuale: due viaggi virtuali tra letteratura e contemporaneità di Edith Cognigni*
- 164 8.1 Viaggio virtuale attraverso i luoghi letterari
165 8.1.1 *Letteratura e tradizioni: da Joyce al Bloomsday*
166 8.1.2 *Letteratura e storia: da Yeats a Roddy Doyle*
- 167 8.2 Il *Disgelo ipertestuale*: percorsi di letteratura e cultura sovietiche
168 8.2.1 *Organizzazione dell'ipermedium*
168 8.2.2 *La rete letteraria*
169 8.2.3 *Oltre il testo letterario: storia, cinema, arte*
- 172 *Capitolo nono* *Dall'esplorazione della rete alle schede-autore di Linda Rossi Holden*
- 173 9.1 Scaffolding
173 9.2 Metodologia
175 9.3 Esemplicazioni
- 183 *Capitolo decimo* *Il corso monografico universitario assistito dalla rete di Francesca Aroma*
- 183 10.1 I modelli comunicativi implicati
184 10.2 Il sito del corso monografico online
186 10.3 Modelli di lavoro
187 10.4 L'ipertesto del corso monografico
- 191 *Capitolo undicesimo* *Dalla scheda di lettura alla banca dati letteraria (personale e di classe) di Francesca Anzalone*
- 191 11.1 Il data base
192 11.1.1 *La progettazione di un DB*
195 11.1.2 *Diversi tipi di mappa concettuale*
197 11.2 Un esempio di scheda-mappa
- 206 *Capitolo tredicesimo* *Creare un ipertesto di storia della letteratura di Fabio Caon*
- 206 12.1 La storia letteraria: una disciplina paradossale
209 12.1.1 *Conseguenze sul piano didattico*
211 12.2 Perché scegliere l'ipertesto per insegnare la storia della letteratura?
212 12.2.1 *L'apparato concettuale dell'ipertesto*

213	12.3	Dalla teoria alla pratica: la costruzione di un ipertesto di storia della letteratura francese per la scuola superiore
215		12.3.1 <i>I possibili sviluppi di un ipertesto di storia letteraria</i>
220		<i>Capitolo tredicesimo</i> Il radiodramma: uno strumento per la didattica <i>di Elisabetta Pavan</i>
221	13.1	La radio, il radiodramma e la comunicazione mediatica
224	13.2	Il radiodramma, teatro della mente
224		13.2.1 <i>Genere letterario</i>
225		13.2.2 <i>Caratteristiche tecniche</i>
227		13.2.2.1 <i>I personaggi</i>
229		13.2.2.2 <i>I dialoghi</i>
230		13.2.2.3 <i>La trama</i>
231		13.2.2.4 <i>La scena</i>
232	13.3	I vantaggi nell'utilizzo del radiodramma a fini didattici
234		13.3.1 <i>Tecniche didattiche</i>
234	13.4	Il radiodramma e lo sviluppo delle abilità
235		13.4.1 <i>Il radiodramma e le abilità ricettive</i>
235		13.4.1.1 <i>Il radiodramma e le abilità di lettura</i>
236		13.4.1.2 <i>Il radiodramma e le abilità di ascolto</i>
238		13.4.2 <i>Il radiodramma e le abilità produttive</i>
238		13.4.2.1 <i>Il radiodramma e le abilità di produzione scritta</i>
239		13.4.2.2 <i>Il radiodramma e le abilità di produzione orale</i>
239	13.5	Conclusioni
241		<i>Indice analitico</i>



Introduzione

Questo non è un libro di teoria della letteratura né di didattica della letteratura, anche se queste due dimensioni sono sottese a tutti i saggi del volume e quello introduttivo di P.E. Balboni traccia lo stato dell'arte.

Questo volume è una riflessione sul ruolo che le tecnologie didattiche – dal registratore audio al lettore di CD, dal video al DVD, fino al computer con tutte le sue possibilità – possono avere nell'educazione letteraria e più precisamente:

- nella presentazione motivante ed autentica dei testi;
- nell'insegnamento delle tecniche di lettura prima globale e poi analitica dei testi;
- nella collocazione del testo nel contesto in cui è stato creato, nella produzione del suo autore, nella storia del genere cui appartiene – nell'ipertesto culturale, in altre parole nella formazione di un giudizio critico e di un apprezzamento personale, emotivo del testo;
- nella catalogazione dei testi in banche dati di classe e personali.

Nel progettare quest'opera ci siamo trovati di fronte a tre problemi estremamente delicati.

Da un lato ci siamo chiesti se per «letteratura» dobbiamo ancora intendere i testi scritti (e i copioni dei testi drammatici) in un mondo in cui la poesia è essenzialmente cantata – e i ragazzi passano ore con le cuffie ad ascoltarla – in cui c'è poesia fotocopiata e distribuita in incontri, concerti, appesa ai pali della luce, appiccicata alle vetrine dei negozi; in cui ci sono testi che vivono con la logica di Internet: la poesia di partenza può essere modificata dal lettore, rimessa in rete accanto all'originale, rivista dall'autore sulla base di un dibattito telematico, un ro-

manzo può essere prolungato all'infinito dai lettori invitati ad aggiungere capitoli con nuovi episodi. La tecnologia ha creato nuove forme di testo letterario: si possono ignorare nell'educazione letteraria?

Ci siamo chiesti, poi, se abbia ancora senso presentare la poesia solo nella versione scritta quando la tecnologia audio la rende accessibile nella dimensione sonora, qualificante per i testi in versi; se abbia senso leggere i testi teatrali su carta, quando se ne possono avere le videoregistrazioni, e se abbia senso limitarsi a leggere *Hamlet* quando ne esistono le grandi versioni cinematografiche Lawrence Olivier, Franco Zeffirelli e Kenneth Branagh, e se del *Gattopardo* si debba discutere solo sulla base del testo di Tomasi di Lampedusa o anche (e doverosamente?) sulla base della lettura di Visconti. E che dire dei testi commisti? La tecnologia porta sul «banco» il melodramma, la canzone, il videoclip: si può ignorarli? Insegnare l'Ottocento italiano tralasciando il melodramma era fatale quando Gentile dettava i suoi programmi, visto che non esistevano CD e DVD. Oggi è ancora culturalmente legittimo?

Infine ci siamo chiesti se, oltre che nuovi «oggetti» letterari e nuovi modi di accedere ai testi, le tecnologie potessero offrire un valore aggiunto in termini di qualità dell'analisi testuale, di contestualizzazione dei testi, di dibattito con coetanei che stanno seguendo lo stesso percorso.

Le risposte che emergono nei saggi di questo volume eccedono ogni aspettativa nutrita quando progettavamo questo terzo volume di riflessione sul concetto di «*univirtual*», di scuola, università e educazione permanente in cui le tecnologie non si limitano a contribuire alla didattica, ma offrono spazi nuovi e possibilità inedite, impensabili e impossibili prima del loro avvento e del loro uso a fini formativi.

Paolo E. Balboni e Umberto Margiotta
Università Ca' Foscari, Venezia

Educazione letteraria e nuove tecnologie



Parte prima
Coordinate



Capitolo 1

«Non scholae sed vitae».

Educazione letteraria e didattica della letteratura

di Paolo E. Balboni

Questo saggio non intende discutere di teoria della letteratura, in quanto la glottodidattica non è una scienza teorica, «per sapere», ma una scienza pratica, «per risolvere». In ordine alla letteratura, il problema da risolvere è complesso e può essere articolato in quattro questioni:

- quale ruolo ha l'educazione letteraria accanto all'educazione linguistica, che costituisce l'ambito specifico della glottodidattica?
- quale parte dell'educazione letteraria coincide con quella linguistica, e in che modo, e con quale relazione con le altre componenti dell'educazione umanistica – semiotica, filosofica, estetica, storica, culturale?
- come realizzare le mete dell'educazione letteraria che rientrano nell'ambito semiotico, linguistico, stilistico, ricorrendo ad una opportuna didattica della letteratura?
- in che modo tale didattica si declina a seconda che si tratti di lingua italiana antica o moderna, di una lingua classica, di una lingua straniera?

Abbiamo voluto chiarire immediatamente il taglio di questo saggio perché da almeno vent'anni la gran parte della pubblicistica sul tema dell'educazione letteraria e della didattica della letteratura dedica più spazio alla teoria della letteratura che alla dimensione glottodidattica: intendiamo distaccarci da questa tradizione ponendo come principio il fatto che la glottodidattica non si occupa di teoria della letteratura, se non quel che serve per definire gli obiettivi e per individuare gli oggetti (i testi) su cui lavorare.

1.1 L'educazione letteraria

Una definizione efficace di «educazione letteraria», presente in molti studi sul tema, è: «iniziazione alla letteratura».

«Iniziazione» è la parola chiave: lo studente deve essere portato a scoprire l'esistenza della letteratura (al di là del semplice contatto con testi letterari di variegata natura che ha avuto nella sua vita), a scoprirne i valori di verità, di testimonianza storico-culturale, di espressione estetica ottenuta tramite un uso particolare della lingua, talvolta da sola, talvolta in associazione con gesti, scene, musica, danza ecc. Solo quest'ultima componente, l'uso particolare della lingua, riguarda l'educazione linguistica. Le altre componenti riguardano certo lo stesso insegnante (quello di lettere, di lingue, di latino e greco) ma non in quanto docente di lingua italiana, straniera, classica, bensì come «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 [...], un animatore esperto, qualificato, sensibile e duttile che attiva negli studenti i meccanismi psicologici, culturali e operativi che permettono loro di conoscere ed apprezzare le grandi voci della letteratura e la loro eredità» (Freddi, 2003, p. 61).

Gli insegnanti che lavorano all'educazione letteraria svolgono tutte e tre le funzioni del critico individuate da Eco (2002, p. 179), essi sono:

- «recensori» che riferiscono sulle opere e sugli autori, raccomandandone alcuni sulla base di parametri critici da condividere con gli studenti per farli diventare autonomi; spesso questa figura è rimasta vittima della confusione tra *enseignement et renseignement* (Caon 2003), tra la formazione e l'informazione;
- «storici della cultura», che inseriscono l'opera e l'autore nel contesto storico originario e poi ne seguono le alterne fortune fino al giorno d'oggi, cercandone le ragioni;
- «critici testuali», che cercano di far scoprire agli studenti i meccanismi della testualità e della letterarietà e di far maturare in loro dei metri di giudizio. Questa funzione rientra nello specifico della glottodidattica.

In questo saggio ci concentriamo quindi su questa terza funzione dell'insegnante impegnato nell'educazione letteraria, anche se le altre due

funzioni sono comunque presenti esplicitamente o sullo sfondo, perché si tratta di vari aspetti di un'unica entità.

1.2 Un concetto che cambia

I due concetti su cui lavoriamo – «educazione letteraria» e «didattica della letteratura» – sono cambiati nei secoli, riflettendo i valori dominanti delle diverse temperie culturali: dall'Umanesimo fino a tutto il Settecento sono le pagine «esemplari» ad essere proposte come modelli di riferimento, se non addirittura di vera e propria imitazione; con il Romanticismo, per culminare con il primo Ministro dell'Educazione del Regno d'Italia, Francesco de Sanctis, l'educazione letteraria coincide con la creazione di un'identità nazionale e quindi si traduce in storia della letteratura; nel Novecento si susseguono, e spesso si affiancano, varie posizioni: da quella crociana, centrata sulla sensibilità individuale, a quelle sociologica e marxista che vedono il testo come documento storico-sociale o come strumento d'azione politica, al formalismo, allo strutturalismo, al semioticismo che invece mettono l'accento sul testo ed il suo funzionamento come macchina comunicativa.

«Le prospettive sociologica e formalistica» scrive Freddi «risultano inadeguate [...] perché entrambe risultano primariamente interessate al “contenuto” dell'insegnamento, ignorando che esistono anche dei “soggetti” (insegnante e studente), una “finalità” e degli obiettivi e una “metodologia didattica”» (Freddi, 2003, p. 17).

In realtà la *querelle* è proprio in termini di finalità, non di contenuto, come emerge dai paragrafi che seguono.

1.2.1 *Educazione letteraria come educazione alla intuizione lirica, al Sublime*

Per Platone, l'uomo ha valori innati che si sviluppano indipendentemente dalla pressione dell'ambiente (o malgrado l'ambiente corruttore, dirà Rousseau): tra questi, il senso della «poesia». In Italia, Gentile e, soprattutto, Croce riprendono questa linea di pensiero sostenendo che «educazione letteraria» significa far fiorire l'innata facoltà di «intuizione lirica», di «immaginazione poetica».

Questa focalizzazione sull'espressione pone il «poeta», il creatore che produce estasi nel lettore, al centro dell'attenzione, mentre il ruolo del contesto socio-culturale risulta minimo e si viene a creare una divisione tra ciò che è esteticamente alto, la «poesia», intangibile, non-interpretabile (da presentare *per sé* agli studenti nella convinzione che il semplice contatto con la poesia faccia maturare la loro innata nobiltà d'animo) e il resto dell'attività letteraria.

È un concetto perfettamente espresso da Verlaine:

*Que ton vers soit la bonne aventure
éparse au vent crispé du matin
qui va fleurant la menthe et le thym...
et tout le reste est littérature.*

Che il tuo verso sia la bella avventura
sparsa nel vento frizzante del mattino
che scorre sfiorando/fiorendo menta e timo...
Tutto il resto è letteratura

Questa corrente si richiama, anche attraverso il trattato di Burke sulla natura del Sublime (1756), a Cassio Longino, un retore del III secolo cui era attribuito un trattato (scritto in realtà almeno due secoli prima) «che è sempre stato lo stendardo di chi ha affermato che sull'arte non si ragiona, si provano sentimenti ineffabili, se ne registra l'estasi conseguente, al massimo la si racconta con altre parole, ma non la si spiega» (Eco, 2002, pp. 186-188). In realtà lo pseudo-Longino discute, sì, la natura del sublime e del dono di natura che consente di produrre e provare l'estasi, ma poi approfondisce in cinque punti le fonti del Sublime; esso nasce da:

- a nobili pensieri* (che, secondo noi, è compito dell'educazione tout court far emergere, se innati, o saper costruire, se sono effetto dell'ambiente);
- b gagliarde passioni* (cioè quell'intelligenza emotiva che la psicologia degli ultimi decenni sta rivalutando, ma che fu posta in ombra dall'analisi formalistica, strutturalista, semiotica);
- c figure retoriche* sempre nuove (si veda la posizione di Alexander Pope nel paragrafo seguente);
- d vocaboli e figure* accuratamente scelti dalla tradizione, per produrre l'effetto del Sublime;
- e stile dignitoso* che deriva dalla disposizione complessiva e generale del testo.

Ci pare che i fattori *c*, *d*, ed *e* sostengano l'idea di analizzabilità della

poesia. Tuttavia, il Sublime di Longino (e di Burke: attraverso lui infatti è rientrato nel dibattito che condusse al Romanticismo) è stato ridotto per decenni ai soli fattori *a* e *b* (e spesso ancora lo è nelle scuole e nelle università), fulcro dell'educazione letteraria.

1.2.2 *Educazione letteraria come educazione retorica*

Anche questa corrente ci giunge dalla classicità, in cui la parola «retorica» – come peraltro nella lingua colta anche oggi – non ha alcuna connotazione negativa. La retorica (etimologicamente: «arte del dire») insegnava come progettare un testo dall'*exordium* all'*epilogus*, come curare la *elocutio*, come mediare tra la *doxa*, l'opinione comune, e l'*entimeme*, la verità spiegata in maniera intuitiva anziché scientifica, con i sillogismi e gli altri strumenti del discorso dialettico e di quello analitico.

Attaccata da Platone e da tutti i sostenitori della solitaria e adamantina ricerca della verità logica e pura, la retorica è stata vieppiù presentata come veicolo di persuasione ingannevole, quindi connotata negativamente, mentre in realtà è piuttosto una «tecnica di un ragionare umano, controllato dal dubbio, sottomesso a tutti i condizionamenti storici, psicologici, biologici di ogni atto umano» (Eco, 1975, p. 84).

Concretamente, l'analisi retorica cercava di descrivere i meccanismi di funzionamento di un testo (di solito persuasivo) e l'educazione retorica insegnava a cogliere tali meccanismi nei testi di Omero o Virgilio e nelle orazioni di grandi avvocati come Cicerone, chiedendo ai giovani di esercitarsi nella produzione di testi retoricamente ben formati. Era un insegnamento della grammatica testuale *ante litteram*, focalizzata sul punto «e» dello pseudo-Longino (vedi paragrafo 1.2.1).

Se nelle realizzazioni deboli l'educazione retorica portava all'imitazione, in quelle alte si riprendevano anche i due aspetti creativi del Sublime longiniano, la scelta accurata e la creazione di vocaboli e figure retoriche nuove, adatte ad esprimere i «nobili pensieri» e le «gagliarde passioni». Come scrive Alexander Pope nel 1706:

*True Wit is Nature
to advantage dress'd:
What oft was thought
but ne'er so well expresst*

L'arte vera/sincera è Natura
valorizzata dal vestito, dalla forma:
Ciò che spesso è stato pensato
ma mai così ben espresso

I pensieri e le passioni, dice il neoclassicista inglese, sono sempre le stesse: ciò che dimostra un vero ingegno è la capacità di trovare nuove e più pregnanti forme per esprimere la «Natura» (che qui sta per «vita»). Se traduciamo il testo di Pope in termini educativi, l'obiettivo risulta evidente: vedere come secolo dopo secolo, artista dopo artista, testo dopo testo si sia cercato di fare in modo che l'espressione fosse la migliore, la più adeguata ai tempi un corso di retorica e stilistica, in altre parole.

E lo stesso corso avrebbe organizzato Henry Fielding, l'inventore del romanzo moderno, che nell'introduzione a *Tom Jones* nel 1748 giustifica la decisione di scrivere un *comic epic poem in prose* non in quanto ci siano cose nuove da trattare, il contenuto essendo sempre *human nature*, ma perché è nuovo il modo di raccontarlo. Fielding propone una metafora: un cervo cacciato dal nobile castellano finisce nelle cucine, dove in parte viene banalmente cotto e mangiato dai servi, in parte viene accuratamente arrostito, insaporito con erbe, agghindato di contorni e verdure, per essere servito nella tavola signorile su un sontuoso vaso d'argento. La parte del cervo (il contenuto dell'arte, la «natura» di Pope) consumata nella banalità è il discorso quotidiano, quella curata e «arte-fatta» è il discorso letterario, il che giustifica *Tom Jones* e la sua storia di amazzoni e di corna, agnizioni, tradimenti e conversioni – una storia comune per i tempi, ma *ne'er so well expresst*.

Abbiamo volontariamente ripreso fonti antiche – lo pseudo-Longino, la retorica della classicità, il Neoclassicismo, il momento in cui l'aristocratico poema epico si imborghesisce, per dimostrare come la concezione dell'educazione letteraria concentrata sull'analisi dei meccanismi formali di letterarietà non sia una semplice «moda» novecentesca.

1.2.3 *L'innovazione dell'ultimo Novecento*

Nel 1981, in Italia, gli studenti dei nuovi licei linguistici statali ebbero la possibilità di scegliere tra due prove scritte di lingua straniera: da un lato la tradizionale composizione a carattere socio-culturale o letterario, dall'altro l'analisi testuale di un testo letterario (opzione che per l'esame di italiano sarà generalizzata con la riforma dell'Esame di stato nel 1999).

Il Sessantotto aveva spezzato il dominio crociano; negli anni Sessanta-Settanta era esplosa la temperie della critica marxista e sociologica; nel 1975 era apparso il primo trattato italiano di semiotica (Eco,

1975) cui era seguita una «appendice» dedicata alla letteratura, *Lector in Fabula* (Eco, 1979); nel 1978 era stato tradotto – con mezzo secolo di ritardo sull'originale – *Teoria della Letteratura* di Tomaševskij (Todorov e Genette avevano avuto una sorte migliore: erano stati tradotti negli ultimi anni Sessanta, poco dopo la pubblicazione originale); nel 1977 Bice Mortara Garavelli aveva scritto *Letteratura e Linguistica*, binomio che troveremo spesso in quegli anni in opere fondamentali (che tuttavia riportiamo in bibliografia solo quando sono pertinenti per la *didattica* della letteratura).

Che cosa era successo in campo specificamente didattico?

La chiave va trovata fuori d'Italia. Si tratta di fonti accessibili soprattutto agli insegnanti di lingue straniere: dal 1978 un centinaio di docenti ogni anno veniva inviato per lunghi stage all'estero nell'ambito del Progetto speciale lingue straniere, e al loro ritorno dovevano organizzare corsi della durata di un anno per gruppi di una ventina di loro colleghi. Una disseminazione in crescita esponenziale delle idee e dei materiali che venivano dall'estero (PSLS, 1988). Tra questi, dalla Francia venivano i testi di Bénamou (1971), di Doubrovsky e Todorov (1971) e di Mansuy (1977), ma il principale testo di riferimento veniva dalla Gran Bretagna – Widdowson (1975).

In Italia il dibattito si era aperto nel 1977: la neonata associazione di insegnanti Lingua e nuova didattica aveva organizzato a Bologna un convegno sulla didattica della letteratura di lingua straniera (Caponera, Siani, 1978), mentre Acutis (1979) aveva raccolto saggi di vari critici, pedagogisti e scrittori sulla didattica della letteratura italiana; ma, come abbiamo detto, è negli esami di lingua straniera che per la prima volta cade il diaframma tra il tradizionale «parlare di letteratura» e il «leggere testi letterari», espressione con cui sintetizziamo l'innovazione portata dai volumi citati in queste righe.

Negli anni Ottanta il lavoro di ricerca glottodidattica nel settore letterario è impressionante – e in definitiva oggi non ci siamo allontanati, come impianto globale, dall'elaborazione di quegli anni, se non per alcune leggere variazioni che vengono, soprattutto, dalle sempre maggiori «contaminazioni» della letteratura con il cinema e la musica e dall'impatto delle nuove tecnologie didattiche. Il grande lavoro di un decennio in Italia (i principali testi sono Bertoni, Caponera, 1981; Asor Rosa, 1985; Colombo, Sommadossi, 1985; Coveri, 1986; Armellini, 1987; Balboni, 1989; Bonini, 1989; Lavinio, 1990), nonché l'impatto dei fran-

cesi (Biard, 1993), dei britannici (Walker, 1983; Cummins, Simmons, 1983; Brumfit, Carter, 1986; Carter, Long, 1987), dei tedeschi (Heidt, 1985; Hunfeld, 1990, che fa conoscere in Italia l'approccio didattico-ermeneutico) porta ad un cambiamento radicale nei documenti ufficiali dello stato italiano: nel 1986 infatti vengono pubblicati i *Piani di studio di lingua straniera per la scuola superiore*, in cui si ipotizza che il terzo anno sia un «anno cerniera» tra il biennio, in cui si consolida la competenza comunicativa, e il triennio, in cui la letteratura assume un ruolo crescente.

Nel terzo anno dei licei, dunque, il primo quadrimestre avrebbe dovuto essere dedicato al consolidamento della competenza testuale e nel secondo quadrimestre «l'analisi testuale si focalizzerà specificamente su testi letterari, inquadrati nel loro momento storico, culturale e sociale in costante confronto con la realtà italiana dello stesso periodo».

Nel quarto e quinto anno, dopo l'apprendistato testuale del terzo anno, la letteratura diventa caratterizzante (sempre in una prospettiva molto estesa di contestualizzazione storico-sociale-filosofica): accanto alla prospettiva storico-cronologica vengono suggerite altre forme di programmazione (per autori, per correnti, per temi, per generi). Comunque,

sarà essenziale sensibilizzare gli studenti alla peculiarità del testo letterario, facendoli riflettere sul fatto che l'aspetto denotativo della comunicazione non letteraria si affianca e/o si contrappone all'aspetto connotativo e che – in rapporto alla comunicazione non letteraria – il testo letterario presenta maggiore scarto dalla norma sia sul piano grammaticale che sul piano lessicale.

L'approccio al testo poetico, oltre a far cogliere la dimensione emozionale di tale genere, consentirà di analizzare la struttura dal punto di vista ritmico e di consolidarlo nella sua essenza fonica.

Inoltre si promuoverà nello studente la consapevolezza della peculiarità del linguaggio proprio della critica letteraria.

Nel 1991-92 questi *Piani di studio per la lingua straniera* cui si attevano i licei sperimentali (che negli anni Ottanta costituiscono, di fatto, una prima per quanto disordinata riforma della scuola superiore) vengono ripresi praticamente senza variazioni nei *Programmi Brocca*, che le scuole possono adottare in alternativa ai programmi di origine gentiliana ancora vigenti.

Nel 1999 l'Esame di stato, che sostituisce la classica «maturità», offre

a tutti gli studenti la possibilità di analizzare e contestualizzare un testo (*Nuvole* di G. Pascoli) come alternativa al tema tradizionale; in realtà nella prassi didattica l'insegnamento della letteratura italiana era ancora molto storico-cronologico, quindi la decisione del Ministero di usare una legge di forte impatto, quella sull'esame conclusivo, va intesa come uno sforzo per sostenere indirettamente un'innovazione metodologica che muove dal *focus* sulla storia della letteratura a quello sulla lettura e contestualizzazione dei testi letterari; nel 2002 il passaggio dalla Sinistra alla Destra porta ad un cambiamento anche della forma dell'Esame di stato, ma l'accento posto sull'analisi testuale viene confermato e addirittura esteso, dimostrando che il cambiamento di approccio educativo è ormai entrato nella Scuola italiana al di là delle visioni politiche.

Cosa è cambiato a cavallo tra i due millenni?

Da un lato è cambiato il mezzo della letteratura: non più solo la lingua, ma una sua crescente commistione con altri mezzi, da quelli visivi (si pensi all'impatto della trasformazione di romanzi e racconti in film, ma anche viceversa: *The Third Man* fu prima un film di Orson Welles e solo dopo diviene un libro di Graham Greene, e da allora percorsi di questo tipo sono diventati vieppiù frequenti) a quelli musicali, con la canzone d'autore, i videoclip, e così via; ma soprattutto è nato un fenomeno nuovo legato alle nuove forme di riproduzione (ad esempio la *streetpole poetry*, poesie fotocopiate e fissate ai pali dei lampioni delle strade, la *post-it poetry*, scritta sui foglietti gialli e appiccata su vetrine ecc., la *graffiti poetry* spruzzata con le bombolette sui muri e le staccionate).

Dall'altro è cambiato il sistema di distribuzione del testo letterario: in Internet ci sono i *web novel* in cui l'autore iniziale scrive alcuni capitoli, lasciando poi alla comunità virtuale il diritto/compito di aggiungere altri; c'è una grande massa di *web poetry* in cui il testo poetico è aperto non solo al lettore che può limitarsi ad interpretarlo o può decidere di modificarlo, per cui l'opera cambia ogni giorno e nasce un dibattito tra i sostenitori delle diverse versioni; ci sono i *blog*, i diari virtuali di persone che mettono a disposizione di tutti la loro vita quotidiana fornendo materiale autentico a chi vuole estrapolarne racconti, come illustra in questo volume Filippo Caburlotto.

Non solo: se si digita «Baudelaire» su un motore di ricerca si trovano (a metà del 2003) ben 4235 siti dedicati al simbolista francese: i testi delle opere, versioni audio, versioni musicate, testi critici, raccolte bibliografiche, schede biografiche; il problema non diventa più *trovare*

un testo letterario e il corrispondente testo critico, ma scegliere tra le diverse versioni dei testi (talvolta imprecise sul piano filologico) e scegliere i saggi critici affidabili tra le migliaia di pagine assolutamente prive di valore.

Quindi l'educazione letteraria è destinata a modificare in parte il suo oggetto: deve fornire non solo la capacità di lettura analitica e di apertura emotiva ai testi letterari, deve lavorare non solo alla loro contestualizzazione, ma deve anche far crescere la capacità di selezione delle fonti critiche e la capacità di creazione di percorsi individualizzati di approfondimento letterario, di elaborazione di mappe personali di navigazione nel *mare magno* della letteratura.

1.3 L'educazione letteraria vista dallo studente

Esistono vari modelli della motivazione umana – e la motivazione, è bene ricordarlo, è la chiave di volta di ogni processo di acquisizione e di apprendimento. Il problema è semplice e chiaro: per quale motivo un bambino, un ragazzo, un giovane possono decidere di partecipare (non di «subire») ad un processo di educazione letteraria? Cercheremo la risposta basandoci su tre modelli della motivazione: quello egodinamico di Renzo Titone (1976), quello centrato sull'*input appraisal* proposto da Schumann (1999) e uno basato su tre fattori – dovere, bisogno, piacere – che abbiamo proposto nei nostri studi a partire dai primi anni Novanta.

a. Il modello egodinamico

Titone, nel suo modello egodinamico, nota che è l'ego che elabora delle «strategie» per realizzarsi: sulla forza motivante di tali strategie si realizzano vari eventi «tattici» (nel nostro caso: contatto con testi letterari a scuola e fuori, lezioni di letteratura a scuola ecc.); se il risultato di tali eventi conferma la validità della strategia, si mette in moto un circolo virtuoso e mette in moto l'intera personalità dello studente, lo «motiva».

Ma quale elemento può mettere in moto il faticoso meccanismo psicologico dell'acquisizione?

Quale fonte di energia può sostenere la fatica di acquisire nuove informazioni e di accomodarle nella propria memoria, rimettendo quindi

in gioco un'architettura cognitiva consolidata? Quale ragione fa sì che una persona accetti, per dirla con Thom, quella grande «catastrofe» psicologica che è l'apprendimento? Nei due modelli che illustriamo sotto ci sono risposte parallele

b. Il modello dello stimulus appraisal

Il modello di *stimulus appraisal*, che si fonda su dati neuro-biologici, si basa sul presupposto che l'emozione giochi un ruolo fondamentale nel processo cognitivo.

Secondo gli studi di Schumann, il cervello coglie gli stimoli e procede ad un *appraisal* che è insieme «valutazione» e «apprezzamento», e su questa base decide poi se accettare l'*input* (e, nel nostro caso, le attività didattiche e di studio che vengono proposte), se interiorizzare gli elementi nuovi che compaiono nello stimolo.

In altre parole, il cervello seleziona quello che vuole acquisire sulla base di cinque motivazioni:

- *novità*, che stimola i meccanismi di curiosità che stanno alla base dell'apprendimento;
- *attrattiva* dovuta alla piacevolezza, alla bellezza dello stimolo;
- *funzionalità* nel rispondere al bisogno che lo studente percepisce (è la cosiddetta *need significance*);
- *realizzabilità*: un compito possibile, abbordabile viene percepito come motivante e innesca l'attività cerebrale e mentale d'acquisizione, mentre un compito ritenuto troppo arduo chiude la mente;
- *sicurezza psicologica e sociale*: ciò che si deve imparare e la risposta che si deve dare allo stimolo non mettono a rischio l'autostima e l'immagine sociale.

Si tratta di elementi che figurano in molti modelli di motivazione: l'originalità di Schumann sta nell'averli raccordati a una comune matrice neuro-biologica dimostrandola sperimentalmente.

c. Il modello dovere/piacere/bisogno

Il terzo modello non parte né da elementi psicologici né da studi neurologici, bensì da un'analisi pragmatica (proviene infatti dalla ricerca motivazionale legata al marketing): tutte le azioni compiute dagli esseri umani possono essere ascritte al *dovere*, al *bisogno* o al *piacere*.

Sul piano acquisizionale, il dovere non mette in moto i meccanismi di acquisizione profonda, stabile, ma solo quelli di apprendimento temporaneo, collocato nella memoria a medio termine. L'educazione letteraria percepita come *dovere* dagli studenti italiani spiega perché, secondo l'OCSE, nel Paese che più dedica tempo-scuola allo studio letterario, l'Italia, ci sia il minor numero di lettori. Il dovere innesca naturalmente un filtro affettivo: nessuno ama ubbidire ciecamente, faticare per ragioni che non comprende solo perché «si deve farlo».

Per mettere in movimento il circolo virtuoso ipotizzato da Titone («decisione dell'ego → strategia generale → evento tattico → conferma della strategia»), 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*.

È possibile non solo affermare ma anche convincere gli studenti, facendoglielo scoprire, toccare con mano, che l'accostamento alla letteratura soddisfa dei bisogni e offre variegate forme di piacere? Si attribuisce a Confucio la massima: «Dimmi, e io dimentico; mostrami, e io ricordo; fammi fare, e io imparo». Finora nella scuola italiana l'importanza e la bellezza della letteratura sono state «dette» agli studenti; negli ultimi venti, trent'anni si è invece cercato di «far fare». Lo scopo di questo volume è studiare il contributo delle tecnologie educative ad un *hands-on approach* alla letteratura per far scoprire agli studenti che hanno bisogno di letteratura e che la letteratura può dar loro piaceri straordinari.

1.3.1 L'educazione letteraria come risposta a un bisogno

Gli adolescenti passano ore della loro vita a interrogarsi, in diari o poesie o canzoni, sul «senso della vita» – e ne discutono con gli amici, seduti sul motorino spento nelle lunghe conversazioni fino a notte fonda: discutono per ore di amicizia e amore, sensualità e sessualità; giustizia, potere, violenza e guerra; trascendenza, senso della morte, religione ecc. In altre parole, discutono dei temi di cui da sempre tratta la letteratura.

Il problema è che loro, gli adolescenti, non lo sanno. Quindi, educazione letteraria significa, anzitutto, far scoprire (non «spiegare») che 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, ma che hanno l'appoggio di un corpus che da Omero a oggi distilla la riflessione umana.

A dir il vero i giovani cercano risposte e solidarietà in testi della *loro* letteratura: le ore con le cuffiette ad ascoltare testi di Jim Morrison o Vasco Rossi, le ore nei cinema o a vedere un DVD, sono ore di contatto con testi che vengono incontro al loro bisogno di risposte ma sono risposte spesso di livello basso e comunque limitate alla stretta contemporaneità o addirittura alla moda del momento; se non sanno accedere al tesoro della letteratura mondiale, se non sanno accedere alla letteratura del passato, se non imparano a scegliere ciò che serve loro nel grande mare della letteratura d'ogni tempo, se non sviluppano senso critico per poter attribuire un valore comparativo alla risposta al senso della vita che si trova in Ulisse piuttosto che in James Bond, allora, per gli adolescenti, tutta la letteratura del mondo rimane muta, non parla più – e i ragazzi rimangono soli a cercare risposte a problemi che schiaccerebbero chiunque.

Educazione letteraria come risposta a un bisogno significa quindi, in questa prospettiva:

- a *far scoprire agli studenti che hanno bisogno di letteratura*, perché lì trovano le parole di chi si è posto gli stessi problemi su cui si interrogano loro: non saranno più soli a dover discutere di guerra e pace, amicizia e amore, dio e demonio;
- b *far capire che hanno bisogno di imparare a leggere testi letterari* (nel senso più vasto del termine «leggere»: dalle poesie alle canzoni, dai romanzi ai film) sia odierni sia del passato, se vogliono accedere alle riflessioni dei grandi autori, se vogliono vedere il bene e il male con gli occhi di Achille o Ahab, se vogliono conoscere l'amore eterno di Paolo e Francesca e quello impossibile di Didone per Enea – se vogliono capire che non sono i primi su questa terra ad interrogarsi sull'amore o sul bene e il male;
- c *far maturare il senso critico di cui hanno bisogno per poter scegliere tra autori, movimenti, testi* perché la vita è troppo breve per concentrarla sulle canzonette filosofiche di Jovanotti o sui film western americani che evitano la fatica di decidere chi è buono e chi cattivo perché il bene ha il cappello del cowboy ed il male ha un'acconciatura di piume;
- d *far cogliere il bisogno di ampliare la visione da hic et nunc all'intero corpus della letteratura*, avere un corpus vasto a disposizione per la propria scelta.

Si tratta di finalità che non sono perseguibili in termini glottodidattici, ma in termini filosofici, storici, culturali: l'insegnante di italiano, di lingua straniera, di latino e greco operano in questo contesto come umanisti che «iniziano» gli studenti alla letteratura, intesa come espressione propria della *humanitas*, e che lavorano a tal fine insieme ai loro colleghi di storia, filosofia, storia dell'arte (e, quando la Scuola aprirà gli occhi, anche di storia della musica e storia del cinema).

1.3.2 *L'educazione letteraria come chiave per un piacere*

Trovare soddisfazione ai propri bisogni è di per sé una forma di piacere; saper scegliere sulla base di parametri sicuri, senza affidarsi al caso e alla prima emozione, è un grande piacere; saper collocare un testo nel suo contesto, da un lato, e saper cogliere quali aspetti di quel testo superano il contesto in cui è nato e rimangono vivi anche nel contesto del lettore è una forma di piacere legato alla sensazione di «dominare» il flusso dell'operare umano nel tempo; ma la letteratura offre una forma sua propria di piacere, *le plaisir du texte*, per usare l'espressione di Roland Barthes (1973) che è stata una sorta di manifesto nella seconda parte del Novecento: saper giudicare un testo «dire non solo “so quel che mi piace” ma anche “so perché mi piace, perché so come funziona”» (Cummins, Simmons, 1983, p. 5) è una forma di piacere intellettuale alto.

Far maturare il giovane portandolo dal piacere della canzone, dal racconto di Stephen King, dal fumetto, ad assaporare il piacere di testi più complessi sul piano strutturale e linguistico (al di là del discorso esistenziale, che abbiamo collocato tra i «bisogni») è una fondamentale funzione *glottodidattica* dell'insegnante di italiano, di lingue straniere, di latino e di greco in quanto incaricati dell'educazione linguistica – o meglio, della componente linguistica dell'educazione letteraria. Il *plaisir du texte*, infatti, si colloca sull'asse della testualità, della scelta morfosintattica e sociolinguistica, dell'accuratezza e della creatività lessicale, del gioco fonetico che dà colore e vitalità a tutto il resto, della scelta grafica per cui gli «interminati/spazi» e i «sovrumani/silenzi» sono più interminati e più sovrumani grazie all'*enjambement*, alla scelta di andare a capo spezzando graficamente i sintagmi.

Dedicheremo tutto il paragrafo 1.5 allo sviluppo del «piacere del testo» come specifico glottodidattico dell'educazione letteraria.

1.3.3 *L'educazione letteraria come bisogno e piacere di costruire un ipertesto culturale*

La storia della letteratura, nella tradizione italiana, ha dominato la scena educativa per ragioni extra-letterarie piuttosto che per una funzione di contestualizzazione culturale dei testi.

Nel 1861, quando De Sanctis diventa ministro dell'educazione, la storia secolare della letteratura italiana viene chiamata a testimoniare l'esistenza implicita di una «nazione italiana» (testimonianza che comporta l'esclusione di non «italiani» come Ruzante, Porta, Belli, il Goldoni veneziano e francese ecc.). Il fascismo, per altre ragioni, ha bisogno di raccogliere tutti gli italiani sotto un'egida di classicità e di unitarietà e, ancora una volta, la storia della letteratura assume un ruolo strumentale che conserverà a lungo.

Is Literary History Possible? Questa domanda è il titolo di una fortunata opera di Perkins ripresa nel saggio di Caon in questo volume. Già nel 1956 tuttavia Warren e Wellek, americani e quindi meno sensibili degli europei al peso della storia, davano una risposta negativa, accusando le storie della letteratura di essere piuttosto delle storie culturali oppure di ridursi di fatto a ritratti d'autore; nel 1963 Barthes, sostenuto da Genette, affermava che non di «storie» letterarie si tratta ma di «cronache». Ancor più radicali gli italiani: mentre Warren e Wellek, Barthes e Genette in realtà non negano la possibilità di fare storia della letteratura, ma accusano gli storici di averla fatta male, con logiche extra-letterarie, Sanguineti la definisce un «fantasma intellettuale», Segre ne denuncia l'«impossibilità costituzionale», Mengaldo l'accusa di avere «difetti costituzionali a mio avviso tutti mortali» (per un approfondimento in prospettiva glottodidattica cfr. Caon, 2003).

Che storia della letteratura ha proposto – e continua spesso a proporre nei corsi e a richiedere negli esami, nella scuola e nell'università – la tradizione italiana? Nessuna «storia», il più delle volte, ma solo una «storiella» fatta incollando le spiegazioni dell'insegnante, i testi critici inanellati dall'antologia, qualcosa trovato nelle introduzioni alle opere che si approfondiscono, schede scaricate da Internet. E così prendono corpo i peccati denunciati da Mengaldo (1999, p. 90): «Si abitua all'idea sballatissima che il vero sapere sia quello *estensivo* [...], una serialità di notizie [...] incontrollabile da parte dello studente». Una storia che si *deve* studiare e che quindi, sulla base di quanto abbiamo detto in 3.1,

non educa, non forma: viene appresa per essere ripetuta agli esami ma non per venire interiorizzata, è studiata per la scuola e non per la vita, anziché *non scholae sed vitae...*

Il fatto che la storia della letteratura nella nostra tradizione scolastica e universitaria sia stata mal intesa non significa che:

- a. si possa fare educazione letteraria senza la dimensione storica, non storia della letteratura ma letteratura nella storia, per riprendere il concetto di Bonini (1989);
- b. l'unica logica sia quella della «storia» sequenziale della letteratura, si può pensare ad un ipertesto, a una mappa mentale che colloca i testi nel loro contesto culturale e che al tempo stesso li lega ad altri testi precedenti e seguenti;
- c. la storia della letteratura debba «spiegarla» il docente: è possibile guidare gli studenti nel processo di creazione di un'intelaiatura (lo *scaffolding*, concetto chiave del costruttivismo) ipertestuale in cui collocare i testi che si leggono a scuola ma anche fuori, durante l'adolescenza ma anche dopo, *non scholae sed vitae*, come abbiamo titolato questo saggio introduttivo;
- d. creare l'intelaiatura di un ipertesto letterario e culturale debba essere un «dovere» scolastico, anzi, rappresenta una delle massime forme di «piacere», quello della sistematizzazione, e risponde ad un bisogno essenziale del *homo litteratus*, come abbiamo suggerito in 1.3.1.

Cerchiamo di approfondire questi concetti alla luce di quanto è venuto mutando in questi ultimi anni, soprattutto dopo che la diffusione di Internet ha imposto il concetto di ipertesto accanto a quello di testo lineare.

Nel momento in cui l'Illuminismo cercò di rendere disponibile a tutti la conoscenza, intesa come fonte di crescita e libertà, intellettuali come Diderot si posero il problema della selezione e della gerarchizzazione della conoscenza e, per non essere loro a imporre una gerarchia del sapere, a decidere cosa includere e cosa non, pensarono di procedere ad un'*Encyclopédie* con un ordine neutrale, non gerarchico: ciascuno avrebbe potuto «navigare» (per usare un termine d'oggi) secondo i suoi percorsi nell'enciclopedia ordinata alfabeticamente. Ma quest'operazione ha diffuso un'idea della cultura come sapere «enciclopedico», ap-

punto e la logica enciclopedica in alcuni settori si è sposata naturalmente con l'impostazione cronologica divenendo: «Storia della letteratura dalle origini ai nostri giorni».

Nel concetto di «conoscenza» dei ragazzi all'inizio del XXI secolo, il modello enciclopedico cronologico è stato distrutto dal telecomando che consente di balzare di canale in canale, dal mouse che con un click sullo schermo seleziona un percorso in Internet piuttosto che un altro. La conoscenza delle generazioni «vecchie», nate prima degli anni Settanta, è una conoscenza ordinata, sequenziale, mentre quella dei giovani – stando ad una metafora ormai diffusa – somiglia molto ad un arcipelago: esplorano un'isola, creano un ponte verso un'altra, ne esplorano una parte, decidono di tornare indietro, oppure di passare a una terza isola, magari tagliando il ponte con la prima, cui torneranno in futuro, forse... (Si veda il saggio di Celentin e Cognigni in questo volume).

Questa può facilmente prendere la forma di una navigazione scardinata, casuale, emotiva piuttosto che progettuale – e resta casuale se l'educazione rinuncia ad essere tale, a far acquisire un metodo di navigazione, che magari non sarà più quello sequenziale, cronologico con cui siamo cresciuti noi, ma che non è neppure anarchia e ispirazione del momento. «Il verbo “navigare” non significa muoversi con lievità svagata fra le letterature che, nella nuova prospettiva scolastica, creano sistema con quella italiana. Significa piuttosto esplorare la costellazione letteraria allo scopo di identificare somiglianze, differenze, reciproci influssi prodottisi nel tempo, così da poter meglio identificare una personalità collettiva dell'Europa», scrive Giovanni Freddi (2003, p. 112).

È una navigazione che risponde insieme a bisogni personali ma anche di contestualizzazione dei testi e che dà il piacere di una conoscenza «intelligente», se riprendiamo l'etimo che rimanda a *inter legare*, il piacere di creare connessioni secondo le proprie prospettive, secondo le proprie motivazioni (le proprie «strategie», il proprio «apprezzamento dell'input ricevuto», per riprendere Titone e Schumann citati in 3.1 discutendo della motivazione allo studio della letteratura).

1.4 Dall'educazione letteraria alla didattica della letteratura

Come far scoprire il bisogno e il piacere del testo letterario, della costruzione di un ipertesto da curare per tutta la vita, della navigazione responsabile e non casuale nel grande mare della letteratura?

Non si può farlo limitandosi a mettere i giovani in contatto con i grandi testi del passato e con le nobili personalità dei grandi autori. «Educare» significa sia individuare finalità sia «fare didattica»: stabilire obiettivi, programmare percorsi, scegliere modelli operativi per condurre le attività, selezionare testi in base a criteri didattici e non solo di altezza estetica o filosofica, definire i ruoli dell'insegnante, del gruppo di studenti, del singolo studente, progettare attività per la classe, per il lavoro domestico, per la valutazione, per il recupero, ipotizzare l'uso delle tecnologie disponibili per sostenere queste possibilità – o, in alcuni casi, come vedremo, anche per rendere possibili attività che non erano pensabili prima dell'avvento di queste tecnologie.

Educare alla letteratura è compito dell'intero gruppo di docenti di area umanistica, *fare didattica della letteratura* è invece compito specifico e diversificato dei docenti di lingua italiana, di lingua seconda (nelle aree in cui essa è oggetto di insegnamento), di lingua straniera, di lingue classiche.

Senza le riflessioni sull'educazione letteraria che abbiamo svolto in questo primo paragrafo, la didattica della letteratura si riduce a ben poca cosa, si trasforma in mero tecnicismo operativo; ma senza una riflessione metodologica sulla didattica della letteratura, che faremo nei paragrafi che seguono, il concetto di educazione letteraria rimane un inno velleitario alla forza della poesia.

1.5 Le caratteristiche del testo letterario

In questo paragrafo intendiamo definire l'oggetto dell'educazione e della didattica letteraria. Non cercheremo di definire la letteratura, sia perché non è nostro compito, sia perché probabilmente ha ragione Johnson (in Brumfit e Carter 1986, p. 7) quando afferma che il voler

definire la poesia finisce per mostrare solamente i limiti del definitore; ci limiteremo a indicare alcune caratteristiche che fanno definire «letterario» un testo – fermo restando che un testo non è «letterario» (solo) per caratteristiche formali intrinseche, come vorrebbero Jakobson e tutti i formalisti, ma (anche) perché una società attribuisce la qualifica di «letterario» a certi testi, spesso privi (almeno in apparenza) delle caratteristiche esterne della letterarietà come i testi di Simenon o di Carver, mentre la stessa società invece nega la letterarietà di certi testi pubblicitari o di certe canzoni, che pure sono in rima, zeppi di figure retoriche ecc.

1.5.1 *Evento e testo nei modelli della comunicazione: implicazioni per la letteratura*

Il testo è lo strumento concreto in cui si sostanzia la comunicazione.

La comunicazione letteraria, come qualsiasi altra forma di comunicazione, avviene all'interno di un «evento comunicativo» che, per riprendere la classica analisi di Hymes, si qualifica per nove variabili raccolte intorno all'acronimo SSPEAKING:

- S** come *scena culturale*. Per comprendere un testo e valutarne la letterarietà è necessario calarlo nella sua cultura: un *haiku* è impossibile da apprezzare per europei non formati alla cultura giapponese, così come un aforisma di Wilde è inconcepibile per un arabo o *Guerra e Pace* è illeggibile per un americano cresciuto a serial e fumetti. Apprezzare un evento letterario significa anzitutto saperlo calare nel suo contesto originale, oltre che in quello in cui avviene la lettura;
- S** come *spazio fisico, setting*. Leggere un testo sullo schermo di un computer oppure sulla pagina di un libro realizza due eventi diversi, come sono diversi la lettura del vangelo in un foglietto parrocchiale o in un rotolo di papiro originale del primo secolo; la lettura nella propria camera oppure in treno; l'esperienza di *To be or not to be* sulla pagina, in un teatro ipermoderno, al Globe Theatre, al cinema. O in un'aula scolastica: la letteratura viene presentata agli studenti in aula e parte del lavoro viene poi svolto da ciascuno nella propria stanza: l'evento letterario cui lo studente è chiamato a partecipare rischia di

scindersi in due se non si tiene conto di questi due *setting*, se non si definisce che cosa si può proficuamente fare a scuola e che cosa far svolgere a casa;

P come *partecipanti*, cioè autore e lettore. La critica del secondo Novecento, soprattutto quella di carattere semiotico, ha lungamente riflettuto sulla natura dell'autore e soprattutto del lettore; non approfondiremo qui la riflessione sull'autore (la narratologia ci ha ampiamente istruito sulle sue varianti), né quella sul lettore come co-autore di un'opera «aperta», che trova il suo significato nel momento in cui viene letta, ci concentreremo sulla natura dello studente/lettore e su un terzo partecipante, l'insegnante, che funge da mediatore tra autore e lettore/studente: su questi aspetti rifletteremo in seguito;

E come *ends*, *esiti attesi* dall'autore (indurre pensieri sublimi o essere *utile et dulce* o aprire la strada alla rivoluzione proletaria o suscitare *maraviglia* o...) e dal lettore (evasione dopo una giornata faticosa o riflessione sul senso della vita o ricerca di piacere estetico o...). L'evento letterario si realizza solo quando gli esiti voluti dall'autore e quelli previsti dal lettore coincidono almeno in buona parte: chi vuole rasserenarsi con un romanzo giallo in cui il cattivo delinquente viene catturato e punito e sceglie, visto il titolo, *Delitto e castigo* è destinato ad abbandonare la lettura dopo dieci pagine, quindi l'evento letterario non si realizza. Quali *ends* ha uno studente/lettore? Quali *ends* possiamo suggerirgli per accostarlo e «incatenarlo» a un testo, al di là del prendere una sufficienza nell'interrogazione? Quanto agli *ends* dell'insegnante, questo particolare partecipante intruso nell'evento letterario che si realizza a scuola, i suoi fini sono quelli indicati nel primo paragrafo;

A come *atti comunicativi*, che in questo caso potremmo ri-nominare *atti letterari*. Si tratta di un fattore fondamentale sia di un'analisi letteraria sia del piacere del testo: il lettore esperto gode infatti nello scoprire i «trucchi del mestiere» di scrittore, nel capire perché a una scena lenta se ne accosta una rapida, perché si sceglie una localizzazione anziché un'altra, perché si fa morire un personaggio in un dato modo, come si crea suspense o si inventa una metafora e così via, gli «atti» propri della produzione letteraria; un lettore esperto si differenzia

da uno immaturo proprio perché diventa complice degli «atti» che vengono compiuti dall'autore;

K come *key*, *chiave psicologica* dei due partecipanti. Molto si è discusso del coinvolgimento o dell'estraniamento dell'autore e del lettore (o spettatore), ma in prospettiva didattica ci interessano piuttosto la chiave psicologica dell'insegnante, che partecipa da mediatore all'evento, e soprattutto quello dello studente/lettore, che può accostarsi all'ora di letteratura italiana o latina o straniera dicendo «che bello!» oppure «che palle!». L'esito dell'evento è fortemente indirizzato da questa «K», spesso trascurata dagli insegnanti sulla base del principio che la letteratura è bella in sé, quindi non può non creare un atteggiamento psicologico disponibile ed aperto;

I come *instruments*, strumenti a disposizione dei partecipanti per raggiungere gli esiti attesi dall'evento. Lo strumento della tradizione è l'antologia, cui talvolta si affianca l'opera completa di un autore; questo volume vuole dimostrare che gli strumenti a disposizione per mettere proficuamente e profondamente in contatto autore e studente/lettore sono molti di più e che il loro uso consente di raggiungere meglio gli scopi dell'educazione letteraria;

N come *norme* comunicative proprie della letteratura: si tratta della stilistica, che costituisce una «grammatica» da far scoprire agli studenti;

G come *genere* inteso non in termini letterari (poesia, prosa, dramma; oppure: sonetto, poema, canzone, idillio ecc.) ma in termini comunicativi: la descrizione di un luogo, la caratterizzazione di un personaggio, il dialogo, il monologo ecc., sono generi con regole costitutive proprie, che presuppongono scelte ben precise sul piano comunicativo; ad esempio, descrivendo un luogo si può avere un'unica percezione (un narratore che descrive ciò che vede) o vari percettori; il percettore può essere esterno alla scena o al suo interno, con una visione ampia e simultanea oppure una visione che si schiude mano a mano che penetra nella scena e così via; la percezione può essere visiva o coinvolgere anche altri sensi.

Abbiamo scelto di dilungarci sul modello di Hymes perché esso offre

una miriade di spunti sia relazionali, relativi al ruolo di docente e discente, sia didattici che saranno utili parlando di tecnologie nella didattica della letteratura. (Per un approfondimento del concetto di letteratura come comunicazione si vedano, a rappresentare le diverse prospettive che si sono affrontate soprattutto negli anni Settanta-Ottanta: Iser, 1974; Corti, 1976; Cortelazzo, Paccagnella, 1978; Schmidt, 1979; Fowler, 1981; Heidt, 1985; Jakobson, 1987; riflessioni su questo tema sono presenti *passim* nelle opere citate in 1.2.3).

È necessario riprendere, per un approfondimento, la riflessione sul ruolo del lettore, in particolar modo quando questo è uno studente che non ha scelto di essere lettore di quel dato testo in quel giorno in quel momento in quell'aula – anche perché *quidquid recipitur ad modum recipientis recipitur* («ogni cosa è ricevuta secondo il modo di ricevere del ricevente»), secondo le parole di San Tommaso (citato e commentato in Cadioli, 1998, p. 7).

Da Sartre a Barthes, da Iser a Enzensberger ed Eco, nel Novecento, l'idea di San Tommaso si è consolidata sia nella ricerca sia nella percezione degli appassionati di letteratura: il lettore collabora all'esistenza del testo, senza di lui non ci sarebbero *que des traces noires sur le papier*, come scrive Sartre. Ma da un lato abbiamo il «lettore implicito» ipotizzato da Iser (1974; cfr. anche il suo saggio in Suleiman-Grosman, 1980), che ha un suo ruolo ipotizzato e previsto dal testo, dall'altro c'è uno studente che è un lettore in formazione, ignaro del ruolo che il testo vuole affidargli per esistere pienamente. È ben vero che una grande opera letteraria è «universale» (secondo la tradizionale definizione) o *doubled coded* (secondo la definizione del postmodernismo ripresa in Eco, 2002, pp. 229 ss.), cioè si presta alla fruizione del lettore esperto come di quello ingenuo, dà piacere e risposte all'uno e all'altro – ma il problema dell'educazione letteraria è: «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)?». Cercheremo di rispondere a questi interrogativi nei paragrafi che seguono.

1.5.2 *Natura del testo letterario*

Il «testo» è lo strumento che consente di realizzare l'«evento» che abbiamo descritto nel paragrafo precedente. Come tutti i testi, anche quello letterario è caratterizzato da uno scopo unitario, dalla coerenza logica, dalla coesione tra le parti, dalla sua riconoscibilità come «testo» da parte dei fruitori; a rendere particolare il testo *letterario*, tuttavia, è una serie di caratteristiche formali che permettono ad una società di identificare quel testo come «letterario», cioè diverso dai testi della quotidianità, del discorso scientifico, dei codici penali ecc. In altre parole, un testo letterario è identificato dallo «stile», dalle scelte linguistiche compiute dall'autore.

La parola «scelta» usata sopra è il cardine del discorso: quale che sia lo scopo extraletterario del testo (educare, divertire, nobilitare, convincere ecc.), la prima scelta che fa l'autore è quella di produrre un testo letterario, non un testo politico, filosofico ecc. Un testo letterario è il risultato della volontà di produrre non un testo qualsiasi ma precisamente un testo letterario, decisione che porta come conseguenza ad una serie di atti (cfr. la A in 1.5.1), cioè di altre scelte (consapevoli come tutte le scelte) testuali, morfosintattiche, lessicali, fonologiche e grafemiche.

a. Scelte testuali

La prima scelta dell'autore (ma spesso anche del lettore quando entra in libreria) riguarda il *genere letterario*, sia a livello macro (poesia, prosa, dramma), sia all'interno di ciascuno di essi (un testo in prosa può essere un romanzo, una novella, una biografia, un aforisma ecc.).

Ogni genere ha una sua grammatica: in un romanzo poliziesco ci devono essere un criminale e chi gli dà la caccia e, alla fine, ci deve essere il trionfo della giustizia per cui il lettore adulto può dimenticarsi il mondo brutto e cattivo in cui ha speso la sua giornata, così come da bambino il lieto fine delle favole infantili lo rasserenava e lo predisponeva ad un sonno sereno; tuttavia, se ci sono il criminale e il poliziotto ma non c'è il lieto fine e manca lo scopo consolatorio e rasserenante, allora non siamo di fronte ad un giallo: è la differenza tra i gialli di *Maigret* e gli altri romanzi di Simenon, i cosiddetti *noire*. Far scoprire agli studenti la natura del genere, non come complesso di regole cogenti alla maniera aristotelica ma come «luogo dove un'opera entra in una complessa rete di relazioni con altre opere» (Corti, 1976, p. 151), ha una duplice valenza:

- offre allo studente che sta imparando a diventare lettore una chiave d'accesso al testo, in quanto sapere che si tratta di un racconto di fantascienza o d'amore o di horror permette l'attivazione delle diverse *expectancy grammar*, fondamentali per la comprensione;
- permette di valutare la scelta dell'autore tra l'obbedienza alle regole del genere o la loro frantumazione, integrazione, commistione con quelle di altri generi. Solo chi conosce le regole del romanzo epistolare alla Richardson, alla Laclos o alla Goethe può apprezzare l'operazione di Camilleri in *La concessione del telefono* o *La morte di Patò*, in cui il concetto di «lettera» viene ampliato a comprendere anche messaggi indiretti quali le scritte su un muro, l'inserzione sul giornale, e così via.

Ma a livello testuale ci sono anche scelte di altro tipo, dalla struttura narratologica (diverse modalità di relazione tra *fabula* e intreccio, diversi tipi di narratore, pluralità di possibili punti di vista ecc.) alla scelta tra l'uso esclusivo della lingua o la commistione tra lingua e altri linguaggi, tra un testo pensato per la carta o per il palcoscenico o per Internet; c'è la decisione di impostare un'opera chiusa e conclusa in sé oppure aperta all'interpretazione del lettore, di offrire al lettore più conclusioni possibili o addirittura si chiede ai lettori di proseguire, in Internet, la storia e così via.

b. Scelte relative al lessico e alle figure retoriche

Su questo livello ci sono scelte generali e scelte più specifiche.

Quelle generali riguardano l'aspetto sociolinguistico (Manzoni che lava i panni in Arno, Pasolini che opta per il dialetto delle borgate romane, Camilleri che inventa un italo-siculo letterario), ma anche il rapporto tra denotazione e connotazione (Hemingway, Carver, Simenon a un estremo, D'Annunzio, James, Proust all'altro), tra chiarezza e ambiguità o, riprendendo Calvino (1988, pp. 57-59), tra «esattezza» e «vaghezza»; c'è la scelta tra «raccontare» oppure «mostrare», giungendo come Dante nel XXXIII canto del *Paradiso* a far vedere l'invisibile anziché limitarsi a raccontarlo, a spiegarlo.

Ci sono, d'altra parte, anche delle scelte lessicali che riguardano sezioni specifiche del testo, non il testo nel suo complesso: dalla scelta del singolo aggettivo, di un verbo anziché di un altro, fino all'uso del patrimonio di figure retoriche definito in 25 secoli di tradizione – scelte che

possono letteralmente sconvolgere il significato originario delle parole o dei loro possibili accostamenti, «Vergine madre, figlia del tuo figlio» è l'apoteosi dell'ossimoro, la figura retorica che più evidentemente stravolge la logica semantica, ma anche la sinestesia e certe metonimie producono significato con combinazioni che nella lingua quotidiana, scientifica, giuridica ecc. non sarebbero accettabili.

Per diventare lettore avveduto, lo studente deve imparare da un lato a cogliere il richiamo alle figure retoriche della tradizione letteraria, dall'altro l'innovazione, l'invenzione di figure nuove: solo la riflessione sulle figure retoriche può far capire a un adolescente perché Vasco Rossi lo seduce quando dice «oggi voglio stare spento», il cantante che vive solo in quanto viene udito attraverso un lettore di CD acceso, esprime il suo desiderio di annullarsi, di non esistere, di essere lasciato in pace, facendosi spegnere... Siamo di fronte ad una metonimia-ipallage estremamente complessa, la cui potenza emerge solo da una riflessione tecnica stilistica.

c. Scelte morfosintattiche

Rispetto al testo quotidiano ci sono, in quello letterario, devianze, scarti che vanno dalla scelta paratattica estrema di scrittori come Steinbeck, che fondano la loro scrittura sulla coordinazione, alla scelta ipotattica basata sulla subordinazione, come in Manzoni o James, fino al superamento della morfosintassi dello scritto come in Tondelli o Brizzi; rientrano in questo ambito anche scelte di natura sociolinguistica, come il privilegio accordato alle varietà dell'italiano basate sul passato remoto o a quelle sul passato prossimo (scelta qualificante per un narratore!); oppure le scelte più o meno puristiche, quali l'uso del periodo ipotetico classico («se lo avessi saputo non sarei venuto») o di quello oggi più diffuso («se lo sapevo non venivo»), l'uso di sostantivi con funzioni verbali, di aggettivi con funzione avverbiale, e così via.

È da scelte di carattere morfosintattico che deriva anche il ritmo di un testo, il suo essere ampio come una descrizione di Tolstoj o un flusso di coscienza della Woolf, o rapido come almeno in un caso è riuscito ad essere Manzoni («la sventurata rispose») o come sapeva essere Cesare con il testo che Calvino considera il massimo del ritmo e della rapidità: *veni, vidi, vici* (Calvino, 1988, pp. 39-47).

La morfosintassi, l'intelaiatura della lingua, viene spesso trascurata nell'insegnamento della letteratura, perché è certo più difficile da osser-

vare di quanto non lo siano l'impianto globale del testo o l'effetto delle scelte lessicali, ma secondo noi si tratta di una dimensione cui prestare forte attenzione.

d. Scelte fonologiche e grafiche

Frequenti sono poi gli scarti fonologici, quali la rima, il ritmo, le allitterazioni — caratteristiche tipiche della poesia (parlata o cantata) ma non limitate ad essa, se si pensa che la cura fonologica è essenziale per i testi teatrali ed è presente anche in molta prosa.

Ci sono poi degli scarti di ordine grafico, propri dei testi scritti in versi (ma si pensi anche ai *calligrammes*, alla poesia visiva ecc.).

e. Scelte pragmatiche

Ci sono infine anche delle scelte relative alla fedeltà o alla devianza rispetto alla pragmatica quotidiana: un testo di Beckett o di Ionesco o di Pinter non rispetta certo le regole della pragmatica, che governa l'uso sociale della lingua, così come non le rispetta un monologo di Bergonzoni. Ma in questi casi la rottura è evidente; meno appariscente è invece l'astrattezza pragmatica di tanta letteratura «realistica», in cui l'apparente adesione dei dialoghi alle regole d'uso quotidiano è raggiunta attraverso meccanismi linguistici estremamente artefatti, che non hanno nulla a che vedere con i tratti tipici del parlato.

Insegnare «letteratura» significa insegnare a «leggere» queste deviazioni, che rendono «letterario» un testo — anche se il fatto che ci siano le caratteristiche formali non è sufficiente a fare un «buon» testo, che valga la pena di leggere. Il «valore» di un testo è dato anche dal suo tema, dal suo contenuto, dalle idee o dalle emozioni che veicola: Schopenhauer, Leopardi e uno scaricatore di porto deluso possono esprimere pensieri simili sulla vanità della speranza umana, ma solo *A Silvia* è un testo letterario, il cui tema non era mai stato *so well expresst*.

1.5.3 Il testo letterario scritto, orale, audiovisivo

Nel precedente paragrafo abbiamo descritto il testo letterario del mondo alfabetico: tra i settecenteschi Pope e Fielding e i novecenteschi Tomaševskij, Todorov, Eco e Derrida c'è comunque una conti-

nuità, un filo rosso; oggi il filo si è fatto matassa multicolore e ci pone grandi problemi nel momento in cui dobbiamo decidere quale tipo di testo gli studenti debbano imparare a leggere e a giudicare. Quanto sta avvenendo in questi ultimi anni è l'esplosione quantitativa della letteratura, che pervade ormai ogni luogo, ogni *medium*, ogni momento.

Nel paragrafo 1.2.3 abbiamo notato che l'avvento dei mezzi di riproduzione (dal disco al CD, dal video al DVD) ha portato ad una crescente diffusione dei generi in cui più linguaggi si integrano: la canzone, il videoclip, il film (spesso trasposizione di opere letterarie), la videoregistrazione di drammi e opere liriche ecc.; in tutti questi casi, soprattutto nelle versioni in DVD o CD-rom, il testo linguistico può essere solo orale, oppure avere il supporto della trascrizione in sottotitolo, oppure ancora la traduzione in sottotitolo in un'altra lingua. Abbiamo anche notato come Internet abbia ridato alla letteratura una caratteristica che essa aveva avuto da Omero a Simonide, quando la tradizione orale dei testi consentiva ad ogni aedo di modificare, tagliare, aggiungere. Ci sono centinaia di siti Internet dedicati alla poesia in rete, su cui ogni lettore può intervenire e offrire la propria variante; esistono romanzi ipertestuali, in cui ciascuno può creare la trama che desidera scegliendo tra più possibili evoluzioni («se pensi che Renzo sia contagiato dalla peste, clicca qui; se invece pensi che rimanga immune, clicca qui»): li usano normalmente i bambini delle elementari fin dagli anni Ottanta, e ora Internet li ha resi disponibili anche per adulti e con una varietà di soluzioni tecniche impressionante. *Il mondo dei ladri*, romanzo cartaceo di Aldiss, si conclude con un invito dell'autore ai lettori affinché aggiungano capitoli alla saga, senza contraddire la trama del libro e la natura psicologica e sociale dei personaggi: dagli anni Ottanta ad oggi il libro conta centinaia di capitoli aggiuntivi su carta e *online* – così come per altro anche i grandi cicli di *Dune* di Herbert e della *Galassia* di Asimov.

C'è poi una letteratura che esiste in quanto c'è Internet: ci sono centinaia di siti di e-book, libri che esistono solo in rete e che hanno delle regole stilistiche specifiche, visto che la scrittura per lo schermo ha strutture particolari.

Si può ignorare tutto questo fervore innovativo in un curriculum di educazione letteraria – solo perché gli insegnanti spesso non sanno neppure che esiste?

I ragazzi ascoltano poesia per ore e ore ogni giorno. «Ascoltano».

Talvolta la leggono anche, sui risvolti dei CD o nei testi che recuperano in Internet. È poesia tornata alle origini, orale, recitata («cantata»? Bob Marley, Jim Morrison, Vasco Rossi non «cantano», ma piuttosto recitano melodicamente) con accompagnamento della cetra, la *kithara* di Apollo che oggi chiamiamo «chitarra». Si tratta di un fenomeno che viene etichettato come moda giovanilistica, anche se i due primi cantanti indicati nella parentesi precedente sono morti da trent'anni e ciò nonostante sono maestri di pensiero per milioni di ragazzi, di giovani, di padri di famiglia; Vasco Rossi o Sting, superati i cinquant'anni, quasi calvi, attraggono decine di migliaia di ragazzi e di giovani ad ogni concerto. La poesia di questi anni non è più quella delle collane specialistiche che tirano 300 copie ma quella incisa nei CD. Educazione letteraria, in questa prospettiva (e anticipando riflessioni che saranno approfondite nel paragrafo 3, specificamente dedicato alla didattica), significa:

- far scoprire che la poesia cantata ha origini millenarie;
- far riflettere sul ruolo che la musica gioca nell'effetto complessivo: È mero supporto al testo verbale? Ne è contrappunto? Parte integrante? Che differenza c'è tra il testo con musica e il testo stampato sulla copertina del CD? Che ruolo ha il fatto che la voce sia quella dell'autore? Un cantante non autore ha la stessa forza interpretativa?
- far emergere un giudizio critico: la vita è breve e non si può spenderla ascoltando poesia scadente, bisogna imparare a scegliere *non scholae sed vitae*.

Abbiamo citato, sopra, anche i film e le videoregistrazioni di drammi. I giovani non hanno letto i testi di Shakespeare, ma probabilmente ne hanno visto le fedelissime versioni cinematografiche di Branagh o Zeffirelli; nasce una domanda: Shakespeare su libro o sul palco è «letteratura» e in video no? E ammesso che l'*Amleto* filmato da Kenneth Branagh sia letteratura, è didatticamente legittimo limitare il contatto degli studenti con *Amleto* alla sola versione su carta?

Visconti e suoi epigoni come Zeffirelli o Ivory hanno trasposto Verga, D'Annunzio, Tomasi di Lampedusa, la Austen dalla pagina al video: senza entrare nella discussione semiotica su narrativa verbale e narrativa audio-visiva, dobbiamo comunque porci questa domanda: Se è vero che uno studente oggi spesso arriva al romanzo per via del film, allora l'educazione «letteraria» può trascurare di far riflettere gli studenti su

ciò che è proprio dei vari linguaggi (narrativa, film, canzone ecc.) e sui meccanismi di trasposizione da un linguaggio a un altro?

Non ci interessa, qui, una risposta in termini di teoria della letteratura e di teoria del cinema (cfr. il saggio di Triolo in questo volume); ma in termini glottodidattici il problema si pone: in presenza del *Gattopardo* in edizione Feltrinelli e dell'omonimo film di Visconti, da quale cominciare? Come confrontare le due letture?

1.6 Insegnare a «leggere» un testo letterario

In più occasioni, sopra, abbiamo ribadito l'idea che insegnare letteratura consista, sul piano strettamente operativo, nell'insegnare a leggere testi letterari. Ma non si tratta né di una lettura acritica, né di una lettura libera e «creativa».

Umberto Eco, il teorizzatore dell'opera «aperta» spesso preso (da chi l'ha poco letto) a giustificazione per operazioni di lettura iper-creativa dei testi, è molto chiaro:

La lettura di opere letterarie ci obbliga ad un esercizio della fedeltà e del rispetto nella libertà di interpretazione. C'è una pericolosa eresia critica, tipica dei nostri giorni, per cui di un'opera letteraria si può fare quello che si vuole, leggendovi quanto i nostri più incontrollabili impulsi ci suggeriscono. Non è vero. Le opere letterarie ci invitano alla libertà dell'interpretazione, perché ci propongono un discorso dai molti piani di lettura e ci pongono di fronte alle ambiguità del linguaggio e della vita. Ma per poter procedere in questo gioco, per cui ogni generazione legge le opere letterarie in modo diverso, occorre essere mossi da un profondo rispetto verso quella che io ho altrove chiamato l'intenzione del testo (Eco, 2002, p. 11).

Su questa traccia, possiamo dire che leggere un testo significa scoprirne il significato intrinseco, il significato che aveva nel contesto in cui è stato prodotto (che può essere lontano nel tempo, come l'*Iliade*, oppure nello spazio, come la Bahia di Jorge Amado) e il significato che può avere nel contesto di chi lo legge qui e oggi; leggere un testo letterario significa scoprire i tratti formali che lo fanno definire «letterario», collocarlo nel grande ipertesto della letteratura in quella lingua e della letteratura *tout court* per giudicarlo sul piano critico – se poi il testo ha valore (nel senso dato in 1.5.2) ci sarà anche una appropriazione del testo che entra a far parte del bagaglio umano del lettore. Cer-

chiamo di vedere come creare le condizioni perché la lettura avvenga e permetta al testo di entrare nella vita dello studente/lettore.

1.6.1 *L'insegnamento della letteratura come «evento didattico»*

Abbiamo visto in 1.5 come il modello di evento comunicativo descritto da Hymes si potesse applicare all'evento letterario; allo stesso modo, esso può essere utilizzato per analizzare l'evento didattico; abbiamo condotto questa operazione in maniera approfondita nel nostro volume del 2002 (cap. 5), per cui qui ci limiteremo ad approfondire il ruolo dei «partecipanti» (cfr. 1.6.2 e 1.6.3), ricordando come, tuttavia, aspetti quali la disposizione della classe (il «*setting*»), il tipo di «strumenti» (libri belli o sciatti; tecnologie didattiche disponibili ecc.), la scelta degli «atti» (cioè delle tecniche e delle attività – cfr. paragrafo 1.8) e i «generi comunicativi» messi in atto (interrogazioni, *roleplay*, temi, questionari ecc.) non siano neutri rispetto al raggiungimento degli *ends*, della finalità educativa per cui si compie l'evento didattico.

Vediamo quindi più da vicino i due «partecipanti» viventi, in presenza, all'evento didattico: lo studente e l'insegnante.

1.6.2 *Lo studente*

Gli studenti possono essere analizzati in base all'età.

a. Studenti di scuola di base: scoprire l'esistenza dei testi letterari

In questo segmento scolastico si impara che «esistono» dei testi letterari, che qui sono costituiti da filastrocche, fiabe, poesie.

Introdurre il testo letterario a bambini significa presentare testi fortemente caratterizzati sul piano della struttura (ad esempio, testi articolati secondo lo schema della morfologia della fiaba di Propp) o su quello fonologico (filastrocche, conte ecc.).

In sintesi, quindi, in questa fascia d'età si attua un semplice «accostamento» al testo letterario più che un vero insegnamento delle sue caratteristiche. Particolare tuttavia è una prassi diffusa solo a questo livello scolastico: i bambini non solo ricevono testi, ma sono chiamati a produrne: creano sequele di metafore, filastrocche, favole ecc.

Il lavoro può essere condotto insieme dai docenti di italiano e di lin-

gua straniera, il contributo di quest'ultima consiste nell'ampliamento dell'orizzonte: i testi in inglese, lingua straniera, servono a far notare come il testo letterario si discosti da quello di uso quotidiano non solo in italiano, per cui il concetto di «letterarietà» è un universale.

b. Studenti di scuola superiore: imparare a leggere testi letterari

Tutti gli studenti di questo segmento scolastico dovrebbero apprendere a leggere testi letterari; in realtà l'insegnamento della letteratura italiana e classica si traduce spesso in storia letteraria, mentre quella in lingua straniera è assente negli indirizzi tecnici e professionali, ed è totalizzante (talvolta a scapito della lingua) negli indirizzi di area liceale. Per cui solo alcuni studenti nelle scuole superiori imparano davvero a leggere testi letterari.

Giovanni Freddi (2003, pp. 58 ss.) descrive le caratteristiche del giovane del terzo millennio che viene in contatto con la letteratura e conclude che «abbiamo di fronte un soggetto aperto al richiamo della letteratura che solo il formalismo pedante e miope di una didattica sussiegosa e compiaciuta può bloccare con pericoli di rigetto».

Tutta la pedagogia contemporanea è legata al motto *focus on the learner*: ma cosa significa questa frase in relazione all'insegnamento della letteratura a pre-adolescenti? Significa non sprecare il patrimonio di motivazione cui allude Freddi e che abbiamo più ampiamente presentato in 1.3; significa:

- presentare testi che non respingano a prima vista, quindi *brevi*. L'obiezione è nota: ciò significa mutilare i testi; la nostra risposta è altrettanto breve: siamo al servizio dei testi o degli esseri umani? Per i testi completi ci sarà tempo, essi verranno alla conclusione di un lungo percorso. (Il dibattito su questo tema è forte; per un approfondimento, si vedano Ossola, 1978 e Naturel, 1995, nonché *passim* i vari volumi citati in 1.2.3);
- aiutare lo studente attraverso il *paratesto*. I manuali dovrebbero avere illustrazioni che permettano osservazioni di carattere culturale; riquadri con trame e altre notizie che permettano di prevedere che cosa può succedere in quel testo; note che facilitino il primo accesso al testo in italiano antico o in latino, greco, lingua straniera: lo scopo è avvicinare lo studente al testo letterario, non fare esercizi di lingua attraverso il testo;

- scegliere testi *belli*, psicologicamente rilevanti per un adolescente. Non importa se così si trascurano testi importanti nel canone della letteratura: se proseguiranno nelle facoltà di Lettere o di Lingue avranno modo di colmare la lacuna, se no avranno almeno maturato l'interesse per la letteratura;
- articolare le attività secondo un percorso corretto neurolinguisticamente e psicolinguisticamente, come vedremo in 1.7.1;
- ricordare che lo studente non *deve* studiare letteratura, ma può *desiderarlo* se lo lasciamo crescere secondo i suoi ritmi, rispettando il suo tipo di intelligenza (nell'accezione di Gardner), le sue strategie d'apprendimento, la sua sensibilità. La letteratura è una cosa troppo importante per trasformarla in una mera «materia scolastica» che si deve studiare per il compito in classe.

c. Studenti universitari di facoltà umanistiche: specialisti nei testi letterari e nella loro storia

Nella scuola superiore questi studenti, quasi sempre di provenienza liceale, hanno già avuto un'esperienza positiva con i testi letterari e proprio a causa dell'interesse maturato per la cultura umanistica hanno scelto un corso di laurea umanistico.

Studenti di questo tipo vanno considerati professionisti della letteratura e quindi la loro formazione specialistica non deve tener conto solo delle motivazioni personali, come quando erano adolescenti, ma anche delle necessità di una formazione completa sul piano storico e critico. È a questo livello che anche la motivazione basata sul «dovere» può essere funzionale.

d. Adulti nei corsi di educazione permanente: la costruzione dell'ipertesto letterario

Questi studenti si trovano soprattutto in «università per la terza età», «università popolari» o in strutture simili. Si tratta di un pubblico in enorme espansione, caratterizzato da una scelta precisa: dopo una vita professionale spesso distante dal mondo letterario, queste persone tornano ad interessarsi a quella che fu una passione di gioventù o che ha rappresentato il bordone di anni di vita in ufficio, in fabbrica, in negozio – in una vita professionale che nulla aveva a che fare con la letteratura.

In questo caso non si deve insegnare ad «amare la letteratura», già

tanto amata da riportarli sui banchi di una scuola, quanto piuttosto dare coerenza e sistematicità alle esperienze di una vita di lettore, offrire l'ordito critico su cui tessere la trama delle proprie letture, dando strumenti di analisi ma soprattutto costruendo quell'ipertesto storico e culturale che spesso è mancato.

1.6.3 *L'insegnante*

Spesso l'insegnante di italiano, lingue classiche e lingue straniere si trasforma, quando viene l'ora di letteratura, in una figura oracolare, sacerdotale: è l'interprete unico e autorizzato di testi sacri, spesso difficilmente comprensibili senza il suo aiuto.

Ma i sacerdoti possono essere di più tipi: c'è il sacerdote islamico che, anche senza una formazione teologica, può essere riconosciuto come *mullah* da un gruppo e quindi essere autorizzato nell'esegesi coranica; c'è il sacerdote cattolico che sceglie un testo dalla Bibbia, lo enuclea, lo fa leggere ai fedeli e poi lo commenta e ne trae la morale: è detto «don», da *dominus*, padrone, e domina i suoi fedeli essendo l'unico autorizzato all'interpretazione del testo; c'è infine il sacerdote protestante, detto «pastore», che guida l'interpretazione, offrendo la sua come una delle tante interpretazioni possibili, non come la sola cattolicamente valida.

Nella nostra prassi didattica è forse necessaria una rivoluzione protestante, per giungere al ritratto dell'insegnante delineato da Freddi (2003, p. 61):

Non è il professore onnisciente ed eteronomo della tradizione che giunge in classe con il suo programma preconfezionato, strutturato, imm modificabile, centrato sul corpus letterario ereditato da una pigra tradizione. È al contrario 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 e in quanto speciale codice semiotico-funzionale. Egli è insomma un animatore esperto, qualificato, sensibile e duttile che attiva negli studenti i meccanismi psicologici, culturali e operativi che permettono loro di conoscere e apprezzare le grandi voci della letteratura e [...] l'eredità che tali voci hanno accumulato per i posteri.

(Sul ruolo del docente di letteratura molto interessante è Luperini, 1998).

1.7 Moduli, percorsi e unità per l'accostamento alla letteratura

Dopo che sono stati individuati finalità e contenuti, l'insegnamento presuppone l'organizzazione del curriculum e la scelta dei modelli operativi.

Tradizionalmente l'articolazione in Italia era di tipo storico (Rinascimento, Barocco, Illuminismo, Romanticismo e così via), al suo interno suddivisa in monografie sui singoli autori. Nell'insegnamento delle lingue straniere, dove l'impatto della rivoluzione degli anni Ottanta-Novanta (cfr. 1.2.3) è stato generalizzato, al percorso cronologico si sono affiancate e spesso sostituite altre logiche organizzative, che in questi anni stanno riverberandosi anche nell'insegnamento della letteratura italiana e latina: si tratta di *moduli* articolati in una serie di *unità didattiche* che a loro volta possono articolarsi in una serie di *unità d'apprendimento*.

Definire un «modulo» nella formazione scientifico-professionale è facile, così come lo è nella formazione di tipo diacronico, quindi anche nella storia della letteratura. Più arduo è definire il modulo in nozioni complesse come «insegnare a leggere testi letterari», basata sulla progressione per cui nuovi elementi si accomodano accanto ai precedenti modificando continuamente la competenza, tornando più volte, a spirale, su quanto già acquisito, in un percorso di continuo approfondimento. Tecnicamente, un modulo può essere definito come una *sezione*, una *porzione*, un *sottoinsieme* del corpus di un curriculum; una sezione autosufficiente, conclusa in se stessa, in modo da poter essere accreditata nel *portfolio* dello studente; pur nella sua autonomia, un «modulo» deve essere raccordabile con altri moduli.

La tradizione ci ha tramandato due tipi di moduli (tali almeno *in nuce*):

- a. moduli basati su un *gruppo, movimento, periodo*: il Trecento, l'Umanesimo, il Rinascimento ecc.;
- b. moduli basati su un *autore* di grande spessore: Dante, Petrarca, Boccaccio ecc.; ma in questi ultimi vent'anni sia la prassi delle scuole sia i materiali didattici hanno diffuso almeno altri due tipi di moduli, che guadagnano via via il favore degli insegnanti e degli studenti;
- c. moduli basati su un *tema* psicologicamente rilevante per dei pre-adolescenti: l'amore, la morte, la guerra, la posizione della donna, la na-

tura ecc. Sono interessi già presenti nel gruppo-classe o che derivano da eventi o fenomeni di cui molto si parla: una discussione sulla droga può portare ad un lavoro che includa le visioni di Coleridge, il vino di Baudelaire, l'ultima sigaretta di Zeno, il cibo-droga di Trimalcione, le canzoni rock e raggae sul tema ecc. In tal caso, i testi possono essere affidati a diversi insegnanti e possono essere organizzati in ordine cronologico (di solito dai più moderni al recupero via via più profondo dello spessore diacronico: dalla donna-oggetto delle canzoni d'oggi, alla donna libera di Sibilla Aleramo, alla donna-vittima manzoniana, alla donna-demone di Ariosto, alla donna-angelo di Dante);

- d. moduli basati sui diversi *generi letterari*: questo tipo non è motivante a meno che non si prendano le mosse da tipi di testi cui gli allievi sono interessati, per esplorarne alcune regole costitutive e vedere come esse si applichino alle diverse varianti; in altre parole, se si vuole approfondire la natura del testo narrativo (ad esempio, le diverse persone narranti, la strutturazione lineare oppure con *flashback*, l'autore come fonte onnisciente o come semplice trascrittore di fatti ecc.) converrà prendere le mosse da film, fumetti e canzoni narrative (testi noti agli allievi) e da essi muovere a testi letterari quali la novella e il romanzo.

Il grande problema della strutturazione in moduli è lo *scaffolding*, l'intelaiatura, il quadro globale di riferimento, al quale i moduli si aggranciano come foglie ad un tronco; in alcuni casi l'intelaiatura può essere fornita dall'esterno, come ad esempio l'impianto cronologico dato dal docente di storia, su cui vanno ad innestarsi i moduli di storia letteraria, filosofica, artistica ecc., oppure quelli su Dante, Petrarca, Boccaccio e così via.

Ma nei percorsi tematici e in quelli centrati su un genere, non sono i moduli ad «appendersi» al tronco storico, ma sono i singoli testi che trattano quel dato tema o esemplificano quel dato genere: essi si legano da un lato all'intelaiatura storica, dall'altro a quella concettuale del modulo, in un gioco ipertestuale che, come vedremo in alcuni saggi di questo volume, stimola una profonda crescita cognitiva e che trova nella tecnologia ipertestuale un modo di concretizzarsi che lo studente può governare, modificare, integrare mano a mano che cresce come studente, come lettore, come persona, anche una volta lasciata la scuola.

Qualunque sia la natura del modulo, esso si articola in una serie di unità d'apprendimento. Gruppi di unità d'apprendimento possono coagularsi in unità didattiche, che a loro volta costituiscono un modulo. Cerchiamo di chiarire meglio questa architettura di programmazione didattica.

Un modulo sul Romanticismo italiano, tanto per fare un esempio, può essere impostato in due modi:

- a. articolandolo in 6 sezioni: 1. Foscolo, 2. Leopardi, 3. Manzoni, 4. i minori, 5. sintesi sui temi e le caratteristiche del Romanticismo, 6. raccordo ipertestuale a quanto è avvenuto prima e dopo il Romanticismo e a quello che avveniva nel resto d'Europa e nelle altre arti. In tal caso abbiamo quattro unità didattiche (1, 2, 3, 4) più una fase di sintesi e riflessione, una di link ipertestuali e infine una sintesi critica, biografica, estetica rispettivamente su Foscolo, Leopardi, Manzoni, i minori; ciascuna unità didattica è articolata al suo interno in una serie di testi (unità d'apprendimento, come vedremo); l'insegnante non può tralasciare una delle unità, anche se può ridimensionare quella dedicata ai minori; all'interno delle singole unità, l'insegnante può ignorare o sostituire qualche testo rispetto a quelli proposti dal manuale;
- b. articolandolo in una serie di, poniamo, 15 testi (unità d'apprendimento, come vedremo) di Foscolo, Leopardi, Manzoni e di qualche minore, scelti in quanto illustrano temi forti del Romanticismo (il senso della natura, il titanismo, il senso di «nazione italiana», l'uso della lingua ecc.); alla fine, troviamo una fase di sintesi e riflessione in cui si traggono le conclusioni sui vari aspetti del Romanticismo e una in cui si recuperano informazioni biografiche e critiche su Foscolo, Leopardi, Manzoni; conclude una fase di link ipertestuali come nel primo caso. L'insegnante può modificare la successione dei testi rispetto alla proposta del manuale, può integrarla con altri testi, può tagliarne alcuni. Rispetto alla variante a, questa proposta è molto più snella e flessibile, ma richiede un buon lavoro di *scaffolding* perché gli studenti navighino nell'ipertesto senza naufragare.

Il percorso, che siano unità didattiche complesse o unità d'apprendimento limitate a un testo, è sempre quello «naturale», quello cioè che si realizza nella vita quotidiana. Ciascuno di noi – docenti, studenti, stu-

diosi, semplici appassionati di letteratura o di musica, cinema ecc. – prende le mosse dal contatto con un testo (un libro, un disco, un film, un racconto su una rivista); se il testo è buono nasce un interesse per l'autore, quanto meno per potersi procurare altri libri; se l'autore ci cattura, se ne osserva l'evoluzione: «I primi libri (dischi, film...) erano splendidi; poi è divenuto ripetitivo, commerciale; ma ha avuto, in questi ultimi anni, un sussulto di orgoglio, ha ricominciato a lavorare bene...». Fin qui il lettore (ascoltatore, spettatore) comune; per il lettore avvertito, criticamente maturo, la vicenda artistica e biografica di un autore (o cantante, regista, pittore, musicista, architetto ecc.) viene collocata nel contesto («È uno dei minimalisti americani degli anni Ottanta che amo tanto. Cercherò qualche libro di altri minimalisti») e poi nella storia culturale di un popolo.

In altre parole, il percorso naturale della nostra vita quotidiana si attua secondo la sequenza testo/testi autore contesto (ipertesto) e non su quello movimento autore (vita, pensiero, opere, fortuna critica) testi che caratterizza la nostra tradizione didattica.

Nel paragrafo che segue vedremo come è strutturata l'unità di apprendimento che costituisce il mattone di base delle eventuali unità didattiche e dei moduli.

(Per approfondimento sul concetto di modulo e di unità cfr. Balboni, 2002, cap.5; sulla pluralità dei percorsi, cfr. Mariani, 1983; Colombo, 1990; 1996; un'esemplificazione dei moduli che abbiamo visto sopra è in Balboni et alii, 2003; tutti i testi indicati in 1.2.3 contengono sezioni dedicate all'organizzazione curricolare nell'educazione letteraria).

1.7.1 La lettura, l'ascolto, la visione di testi letterari

Anni di riflessione ermeneutica hanno portato la didattica tedesca ad interrogarsi in profondità sul ruolo del lettore/interprete nell'educazione letteraria (Heidt, 1985, particolarmente il saggio di Kast; Bredella, 1989; Hunfeld, 1990), ma anche in Italia non è mancata l'attenzione a questa particolare angolatura per la didattica della letteratura (oltre ai volumi richiamati per la «rivoluzione» degli anni Ottanta in 1.2.3, cfr. anche De Mauro et al., 1988, Raimondi, 1990 e Cadioli 1998b). Il *leit motiv* è: se è vero che la comprensione è sempre «attiva», quella del testo letterario lo è al massimo grado – ma la comprensione dello

studente che sta imparando a leggere un testo letterario è anarchica, disordinata, non può essere programmata strettamente da un insegnante/mentore irrimediabilmente più vecchio di lui, fatalmente escluso dai suoi interessi e dai suoi parametri esistenziali ed estetici.

Di fronte a queste osservazioni si possono seguire due percorsi:

- rinunciare a «insegnare» limitandosi ad accostare gli studenti ai testi nella speranza che in qualche modo, autonomamente, la loro forza, l'immensità dei loro autori, la disponibilità psicologica degli studenti compiano il miracolo, aprano le menti, facciano innamorare della letteratura per la vita;
- tentare, con gli abbondanti strumenti glottodidattici a disposizione, di «organizzare» il percorso di lettura; di «stimolare» l'interesse scegliendo testi adatti; di «sostenere» la motivazione con testi adeguati al livello degli studenti ma in cui sia possibile far intuire il *double coding*, la possibilità di letture sempre più approfondite; di «indurre l'apprezzamento» critico insieme a quello emotivo; di spingere alla «costruzione di un ipertesto» che incastoni quel dato testo nella produzione dell'autore, nel suo periodo, nel suo genere ecc.

Questo saggio e questo volume non sono pensati per gli insegnanti di tipo «a»: sono i primi a dire che il matrimonio tra letteratura e tecnologia «non s'ha da fare né domani né mai»; in questo volume cerchiamo di ragionare con l'insegnante b, il quale crede che rispettando i percorsi dello studente e guidandolo con accortezza si possa iniziarlo alla lettura di testi letterari.

Non approfondiamo qui il concetto di «lettura» (per il quale rimandiamo, oltre ai testi citati sopra, a De Beni, Pazzaglia, 1992; Ferreri, 2002; Colombo, 2002), ci limitiamo ad osservare che il percorso per organizzare la lettura di un testo letterario è lo stesso di qualsiasi altro percorso di comprensione nell'ambito di un'unità di apprendimento. Alla base c'è la psicologia della Gestalt che descrive la percezione secondo la sequenza globalità → analisi → sintesi.

a. La percezione globale

La percezione globale del testo coinvolge principalmente l'emisfero destro del cervello e si basa su strategie quali:

- lo *sfruttamento massimo della ridondanza*, del supplemento di informazioni offerto dal contesto e dal cotesto;
- la *formazione di ipotesi socio-pragmatiche* su quanto potrà avvenire in quel contesto, sulla base delle proprie conoscenze del mondo, di quello che si sa dell'intreccio del romanzo da cui è estratto il brano che si sta leggendo, di analogie con eventi noti;
- la *formazione di ipotesi linguistiche* sulla base delle conoscenze grammaticali; questo vale non solo per la lettura in lingue straniere o classiche, ma anche per la letteratura italiana antica;
- l'*elaborazione delle metafore e delle altre figure retoriche*, di cui si occupa l'emisfero destro del cervello, quello preposto alla comprensione globale;
- la *verifica globale e approssimativa delle ipotesi (skimming)* oppure la *verifica di singoli elementi (scanning)*.

Questa prima fase di un'unità d'apprendimento è quindi dedicata all'approccio globale al testo, guidata da specifiche attività da compiere prima, durante e dopo l'ascolto o la lettura o la visione, in modo che l'allievo penetri il testo in un percorso di comprensione via via più dettagliata. Lo studente può lavorare da solo, a casa, secondo i suoi ritmi e le sue strategie; in una prospettiva di *cooperative learning* può essere più stimolante avere due o tre studenti che insieme cercano di cogliere il senso del testo; l'importante è che in questa fase non si crei disistima nelle proprie capacità linguistiche o ermeneutiche: da qui l'importanza delle note, delle illustrazioni, del paratesto che abbiamo richiamato in 1.6.2, da qui il contributo di molte tecnologie come prodromo o come supporto alla comprensione, come si vedrà nei vari saggi del volume.

b. La percezione analitica

Il passaggio dalla percezione globale alla percezione analitica, dalla comprensione superficiale a quella profonda, va invece compiuta sotto la guida dell'insegnante, almeno nella fase di impostazione. Tuttavia l'analisi, a differenza di quanto avveniva nell'insegnamento tradizionale, non è «compiuta» dall'insegnante-sacerdote-cattolico ma è «guidata» dall'insegnante-pastore-protestante in maniera dialogica; si pongono domande non per verificare la comprensione ma per stimolare la riflessione e le risposte vanno discusse con la classe per fare emergere le di-

verse interpretazioni, confrontarle, discuterle, integrarle. Anche per far emergere gli errori, se ci sono.

Abbiamo visto (in 1.5.2) che le caratteristiche formali di un testo letterario sono distribuite sui vari assi di strutturazione della lingua, dalla testualità alla morfosintassi, dalla fonologia al lessico: certo, la lettura piena di un testo dovrebbe evidenziare tutti questi aspetti; ma la lettura pedagogica, pensata per studenti che «stanno apprendendo» a diventare lettori, deve essere graduale, enucleare volta per volta un elemento (anzi: scegliere il testo proprio perché quel dato elemento è assolutamente evidente) da richiamare all'attenzione degli studenti; poi, procedendo a spirale in altri testi, si ritornerà su quelle caratteristiche richiamandole alla memoria finché l'osservarle divenga una *forma mentis*.

c. Sintesi critica

In che modo il testo che si è letto contribuisce al tema del modulo su cui si sta lavorando?

Come può essere classificato il testo, all'interno di un'eventuale gamma di categorie che si sono decise all'inizio dell'anno scolastico?

In che modo quel testo si lega ad altri testi dello stesso genere, o tema, o autore, o periodo ecc. che si sono già letti?

Si tratta di alcune delle tante linee-stimolo che l'insegnante può seguire per suscitare un apprezzamento critico e per collocare il testo nel suo contesto storico. È qui che lentamente si «appendono» i testi al tronco della storia della letteratura, la cui incastellatura può essere data solo dal docente, la cui forma può anche essere un ipertesto collettivo, una raccolta di testi biografici e critici e storici raccolti in biblioteca o in Internet, che integrano e personalizzano il quadro offerto dal manuale, come illustrato in molti saggi della seconda parte di questo volume.

Questa fase di sintesi può proficuamente tradursi in qualcosa di concreto, che lascia una traccia (e un materiale su cui tornare), quale una scheda di lettura, in cui rifluiscono sia alcuni elementi emersi durante l'analisi (genere, tratti fonologici o lessicali ecc.), sia la valutazione critica conclusiva.

d. Sintesi, emotiva ed esistenziale

Questo testo, al di là del suo valore critico, ti è piaciuto? Perché?

Studiarlo è stato tempo perso o ha modificato il tuo modo di pensare o di sentire? Perché?

Se trovassi il romanzo completo da cui è tratto il brano, o se trovassi il DVD con la sua trasposizione cinematografica, avresti voglia di leggerlo/vederlo?

Ti è venuta voglia di leggere altre pagine dello stesso autore (o tema, genere, movimento, stile ecc.)?

In altre parole: il testo su cui si è lavorato per un paio d'ore ha innescato un processo che, per quanto flebile, cambia la vita dello studente/persona, oppure è restato muto? Se è muto, ciò è dovuto alla poca forza del testo o alla scarsa capacità di ascolto dello studente/lettore?

Una delle tecniche didattiche migliori per innescare una discussione a catena (secondo Bredella, in Heidt, 1985) consiste nel far immaginare quale conclusione avrà l'intreccio, nel caso in cui si sia letto solo un brano, oppure nel far proporre una conclusione alternativa laddove il testo sia concluso in sé (anche se Eco, 2002 p. 22 afferma che la letteratura ci deve educare all'immutabilità del destino: per quanto possiamo desiderarlo, Ettore non può vincere e Violetta non può guarire): emerge la percezione profonda del singolo studente, il suo rapporto con quei personaggi, con quegli eventi, con il mondo.

Le due fasi di sintesi, quella cognitiva e quella emotiva, sono state qui scisse per focalizzare le differenze, ma in realtà esse procedono spesso intrecciate, proprio perché nella sintesi si intrecciano i pensieri dell'emisfero sinistro del cervello con le emozioni di quello destro: in questo modo la personalità cambia, ciò che non si sapeva prima (in termini di riflessioni sulla vita e di tecniche narrative, di analisi dei diversi modi di amare e delle diverse scelte lessicali – di contenuto e di forma letteraria) ora entra a far parte della mente dello studente che cresce insieme come persona e come lettore.

1.7.2 *Tecniche didattiche*

Le tecniche specifiche per la *lettura globale* del testo letterario non si differenziano da quelle relative agli altri testi scritti e audiovisivi – scelte multiple, griglie, domande chiuse, pre-visione senza audio ecc.; sono ben note agli studiosi e ai docenti, per cui non le trattiamo in questo saggio (per approfondimenti, cfr. Balboni, 2002, appendice B).

Le tecniche per l'*analisi* di testi letterari si raccolgono in due grandi

famiglie: tecniche che operano *sul* testo e che richiedono di solito di lavorare sul testo con penna ed evidenziatori, cerchiando alcune parole, sottolineando righe, e tecniche che si collocano *oltre* il testo e che prevedono spostamenti di banchi, ricerche in rete, messe in scena ecc.

a. Tecniche di analisi del testo

Ci riferiamo alle tecniche di analisi «discreta», in cui cioè si chiede di discernere una caratteristica ben precisa (fonologica, lessicale ecc.) evidenziandola nel testo oppure completando griglie d'analisi. Tipici esempi di queste tecniche sono le tabelle in cui si catalogano gli aggettivi o i sostantivi di un testo in base ai cinque sensi; oppure le griglie in cui si contrappongono parole del testo relative alla luce ad altre relative all'oscurità, verbi d'azione a verbi di stato, le caratteristiche di un personaggio a quelle di un altro e così via.

A questa categoria rimandano anche le tecniche che permettono di scindere un testo nelle sue varie parti, nelle sue sequenze, nelle diverse sezioni per poi procedere ad ulteriori raccordi o confronti, oppure per giungere alla scoperta delle regole costitutive di un genere testuale: ad esempio, per far cogliere la struttura di un sonetto, lo si può presentare agli studenti con i versi collocati in ordine casuale: per ritrovare la versione corretta, lo studente deve operare sia sul piano semantico sia sul gioco delle rime.

Anche per quanto riguarda le tecniche di analisi del testo non rimane che rimandare al grande patrimonio di tecniche di sviluppo della competenza testuale disponibile in tutti i manuali, dai più tradizionali ai più innovativi, dalle elementari alle superiori.

b. Tecniche di analisi oltre il testo

Si tratta di tecniche assai meno utilizzate, soprattutto perché introducono nella vita della classe una «confusione» che spesso non è gradita agli insegnanti. Ci riferiamo, ad esempio, al far lavorare la classe divisa in gruppetti, allo stimolare dibattiti, al fomentare «scontri» tra fazioni (ad esempio chi ritiene che Gertrude sia una vittima scusabile; originariamente una vittima, ma ormai corrotta; una perfida femmina e basta) per approdare ad una litigata che coinvolge l'emozione oltre che la cognizione – e che si blocca solo quando l'insegnante costringere tornare al testo per sostenere le proprie tesi.

Facciamo un esempio di attività «oltre» il testo: predisporre, lavoran-

do in piccoli gruppi, le indicazioni di regia di *To be or not to be*. Va recitato ad alta voce o sottotono? E quali versi si dovrebbero accentuare? Guardando gli spettatori direttamente o rivolgendosi ad un punto neutro? C'è musica di sottofondo? Se sì, di che tipo? Gestualità: nulla, limitata, marcata? Si cammina a grandi passi o si resta immobili? Illuminazione: radente, soffusa, parca, violenta? E in tutti i casi: perché?

Se è vero che si vogliono far crescere criticamente gli allievi, costringerli a divenire registi (e attori: ogni gruppo può anche recitare poi la sua versione del soliloquio shakespeariano) è l'unico modo per portarli «fino in fondo» nel processo di riflessione critica su un testo, visto che ogni scelta è un'interpretazione, frutto di un'analisi.

Ciò richiede tempo, crea confusione, fa spostare i banchi. Ma non è tempo perso: è tempo investito, perché, se ogni volta che si legge un testo teatrale si producono le indicazioni di regia, questa operazione diviene una *forma mentis*, un procedimento consueto, che verrà applicato ad ogni copione letto, ad ogni film visto, ad ogni messinscena cui si assisterà, per tutta la vita. *Non scholae, sed vitae*.

L'esempio relativo al testo teatrale è «ovvio»: il teatro è fatto per essere recitato, e quindi lo si può far recitare. Con la narrativa la situazione è più complessa. Si tratta di giungere ad una transcodificazione che, meno ovvia all'apparenza, rientra comunque nell'esperienza quotidiana di ascoltatori di canzoni, di spettatori di film. Ci riferiamo alla transcodificazione del testo narrativo in un testo cinematografico.

Il cinema è la forma di narrazione con la quale gli allievi hanno maggiore consuetudine. Chiedere di spezzare un testo in varie «sezioni» è una noiosa attività scolastica, chiedere di spezzarlo in «sequenze» e in «inquadrature» è una piacevole sfida per studenti cresciuti davanti allo schermo. Se poi per ogni inquadratura chiediamo, stando alle caratteristiche principali del linguaggio cinematografico:

- tipo di inquadratura: primissimo piano degli occhi? Solo il viso? Il busto? Piano americano? Piano sequenza con la camera mobile ecc.?
- tipo di luce: Dura o *soft*? Diretta e frontale, oppure laterale per esaltare i contrasti, oppure controluce?
- c'è una colonna sonora? Con musica o altri suoni? Di che tipo? Con funzione di sottolineatura oppure di contrasto con le parole e l'azione?
- e il colore? Forte e acceso oppure tenue e delicato? Realistico oppure «virato» fino a distorcere le normali gamme cromatiche?

Si noti: non è necessario procedere alla registrazione video, stiamo solo facendo un'operazione virtuale. Ma motivante. E in cui ciascuna scelta rivela un tipo di analisi e va discussa con la classe, sperando che ci siano posizioni diverse.

La transcodificazione dal testo verbale a quello musicale si basa sullo stesso principio: si assegna come compito quello di individuare una «colonna sonora», cioè un frammento musicale anche di poche decine di secondi, che esprima le stesse sensazioni prodotte dal testo di partenza.

In tutti questi esempi lo scopo è lo stesso:

- costringere ad analizzare il testo «dall'esterno», non restando dentro il testo;
- farne tradurre i risultati non in parole ma scelte di luci e musiche, in inquadrature, in indicazioni di regia;
- far nascere il confronto tra le differenti interpretazioni di diversi gruppi o allievi, in modo da generare dibattito, discussione, se possibile anche scontro di interpretazioni.

È possibile che di fronte alla difesa della propria scelta di una colonna sonora due studenti discutano sull'interpretazione di un testo leopardiano, mentre è molto improbabile che la stessa discussione nasca di fronte alle discordi interpretazioni di Sapegno e Barilli.

c. Tecniche per introdurre alla storia letteraria

Anche la costruzione della storia letteraria (o dell'ipertesto culturale, in una prospettiva più vasta) richiede tecniche didattiche *ad hoc*, che vanno al di là della tradizionale spiegazione del docente cui segue un'interrogazione orale o un tema scritto dello studente.

Da un lato si può fare un lavoro sui testi, ad esempio proponendo un sonetto di Dante e uno di Petrarca oppure un'ottava di Ariosto e una di Tasso e chiedere di attribuirlo e di spiegare l'attribuzione su basi testuali e culturali.

Dall'altro si può lavorare direttamente sugli autori: ad esempio, organizzando *roleplay letterari* (Gerber, 1990) in cui Foscolo, Leopardi e Manzoni discutono sul ruolo della letteratura nella creazione di uno stato unitario; oppure facendo creare *interviste impossibili*, ad esempio chiedendo a Dante una sua valutazione sull'Italia unita, sull'Europa che si unisce, sulle radici cristiane da mettere o tralasciare dalla Costi-

tuzione europea ecc.; oppure ancora facendo un *ranking*, una sorta di graduatoria dei vari scrittori rispetto ad alcune variabili (piacevolezza di scrittura, capacità di creare suspense, vivezza nella caratterizzazione, attualità ecc.): lo scopo, certamente, non è quello di creare delle classifiche, ma quello di stimolare la discussione, mettendo a confronto le diverse valutazioni e soprattutto contrapponendo posizioni diverse.

Vogliamo concludere questo paragrafo notando esplicitamente che in nessun caso abbiamo voluto proporre tecniche che «indorino la pillola» dell'analisi testuale. Quelli che abbiamo proposto non sono giochi, sono traduzioni da un codice verbale inconsueto per gli alunni (quello letterario) a codici multimediali che sono a loro più noti per la frequenza con cui li utilizzano. Tuttavia, tale uso è di solito solo ricettivo, mentre nelle proposte che abbiamo avanzato gli allievi vengono trasformati in autori di proposte, in operatori di scelte.

In tal modo, lavorando su una poesia o una pagina di un romanzo gli allievi apprendono anche a valutare film e canzoni, cioè la «letteratura» cui sono abituati e che non rientra nei programmi scolastici data viscosità del nostro sistema a prendere atto che la realtà esiste anche al di fuori della scuola.

1.7.3 *Il problema della valutazione e del recupero*

Il principio docimologico di base è: si verifica ciò che si è insegnato, con gli strumenti usati per insegnarlo.

La didattica della letteratura non ha ragioni per pretendere di essere diversa dalle altre didattiche: se si è proposto un modulo sul Romanticismo, si darà agli studenti un testo romantico, chiedendo loro di individuare le caratteristiche formali che lo collocano in quel movimento, ciò che lo assimila o lo differenzia dagli altri testi romantici analizzati, le idee romantiche che vi si ritrovano.

Se nello studio di testi romantici, oltre all'interesse culturale per quel movimento, c'è stato anche, ad esempio, un lavoro di catalogazione delle figure del discorso poetico, si faranno individuare e definire le figure che compaiono nel testo; se in precedenza si è fatto un modulo sul senso della Natura nella letteratura del XX secolo, si chiederà di stabilire in nesso tra il concetto di Natura dei romantici e quella del secolo scorso;

se l'insegnante sta costruendo anche un'intelaiatura di carattere storico, si potrà chiedere di individuare elementi del testo che rimandino al contesto del primo Ottocento.

Una riflessione (seppur breve come questa) sulla valutazione non può tralasciare una conseguente riflessione sul recupero, qualora i dati che si sono ottenuti dalla verifica abbiano portato ad una valutazione non positiva.

Il *recupero* (a differenza del *ripasso* di chi non ha studiato e quindi «ri-passa» lungo il percorso già in precedenza seguito senza profitto) avviene attraverso attività supplementari, di solito individuali (ma si possono anche pensare attività di piccoli gruppi con problemi comuni), che dovrebbero offrire un input ulteriore, per consentire al meccanismo d'acquisizione di mettersi in azione.

Le ragioni dello scadente risultato possono essere:

- *esogene*, legate ad un disinteresse di fondo per la letteratura dovuto ad un contesto sociale refrattario, irridente: per questi casi il recupero non può essere legato a lavoro didattico ma a discussioni più generali condotte dall'intero gruppo dei docenti;
- *linguistiche*, non tanto nelle letterature classiche o straniere, i cui docenti sanno che ci sono problemi linguistici e quindi ne tengono conto nell'impostare l'attività didattica e le verifiche, ma in italiano: ragazzi con *background* familiare non colto, con una storia scolastica scadente, con origine straniera ecc., possono aver difficoltà reali nell'intuire che «avea» può stare per «avevo»;
- legate alla scelta dei testi in termini di *argomento*: lo studente che è già entrato nel meccanismo della letteratura sa che, qualunque sia l'argomento, sempre dell'uomo si parla nei testi e quindi un interesse personale si trova sempre; lo studente ancora diffidente, che non ha capito quale macchina di auto-conoscenza sia la letteratura, può trovare difficile impegnarsi in un testo non immediatamente motivante per un adolescente.

Se lo scopo è quello di far scoprire il bisogno e il piacere della letteratura, il recupero proporrà testi di tipo diverso per ciascuno dei tre casi visti sopra, ma la procedura non può essere che la stessa vista in 1.7.1 e 1.7.2. A mettere in moto il recupero sarà il fatto di avere un testo interessante, che lo studente sente scelto per lui, con una sorta di patto

per cui l'insegnante dimostra di aver interesse a lui come persona: ciò aiuta lo studente a rispondere impegnandosi, magari con un altro amico che ha lo stesso testo da analizzare, per il quale trovare una colonna sonora, per il quale immaginare: «Se il personaggio x fosse un colore, che colore sarebbe?», «E se fosse un calciatore?», «Quale attore potrebbe interpretarlo?» e così via.

1.8 Educazione letteraria e nuove tecnologie didattiche

Nell'economia di questo saggio generale non può mancare un riferimento al ruolo delle tecnologie didattiche per i fini dell'educazione letteraria; d'altra parte, proprio la natura di questo volume giustifica il fatto che di cenni si tratta, non di approfondimenti.

Vediamo quindi le principali tecnologie disponibili praticamente in tutte le scuole e università.

a. Il registratore audio

Esiste un genere, la poesia, che per definizione si fonda sulla dimensione fonologica: il registratore rappresenta quindi un elemento «necessario» per presentare la poesia. Leggere testi letterari senza procedere, prima o dopo (a nostro avviso: prima e dopo l'analisi) all'ascolto equivale a insegnare storia dell'arte descrivendo quadri, edifici e sculture senza mostrare una foto, senza una visita guidata a un museo.

Il registratore può inoltre registrare le letture degli allievi: leggere ad alta voce un testo letterario significa averlo analizzato, sapere quali parole accentuare, quali pause inserire, quale intensità dare alla propria voce. Discutere questi aspetti con i compagni del gruppo con cui si sta procedendo alla registrazione significa condividere i propri metri di analisi e di giudizio critici. Confrontare la propria registrazione con quella di altri gruppi significa confrontare le proprie analisi e la propria visione del testo, prima ancora che la capacità di dizione.

Il registratore può anche riprodurre musica: si può assegnare come compito quello di trovare un minuto di musica – classica, *techno*, *new age*, di cantautori ecc. – che generi lo stesso effetto emotivo del testo letto (detto nei termini comprensibili a un ragazzo: «Che gli possa fare da colonna sonora»). È chiaro che 25 studenti opereranno 25 scelte diverse, frutto di 25 differenti percezioni ed analisi del testo: su queste

si potrà discutere a lungo, motivando anche gli studenti più diffidenti verso il mondo letterario.

Il registratore audio, o il lettore di CD, può anche servire per far ascoltare versioni musicate di testi classici (Cecco Angiolieri cantato da Fabrizio de André, la *Rime* di Coleridge musicata dagli Iron Maiden, il *Trionfo di Bacco e Arianna* di Lorenzo il Magnifico messo in musica da Angelo Branduardi, ad esempio) o per presentare testi che sono nati integrando musica e testo, come ad esempio le ballate medievali o quelle otto-novecentesche (cfr. il saggio di Dall'Armellina, sotto).

b. Il videoregistratore

Leggere un testo teatrale senza vederlo recitato è forse ancor più fuorviante che leggere una poesia senza ascoltarla: il teatro è fatto da più persone, da scene, luci, costumi, musiche ecc. e *anche* da un testo. È quindi «necessario» andare a teatro o, più realisticamente, mostrare le videoregistrazioni dei testi drammatici su cui si sta lavorando.

Non c'è grande romanzo da cui non sia stato tratto un film – il che significa operare tagli, ravvivare i dialoghi rendendoli «dicibili» da parte di attori, dare un volto a personaggi immaginari: Burt Lancaster come principe di Salina, Marcello Mastroianni come Pereira, Kenneth Branagh come Frankenstein e Gino Cervi come Maigret sono divenute «icone letterarie» oltre che cinematografiche.

Perché dunque non chiedere agli studenti, quotidiani spettatori di film, di progettare la sceneggiatura cinematografica partendo dal testo appena letto, per poi confrontare le soluzioni proposte dai vari gruppi sia tra di loro sia con quelle dei registi che da quel testo hanno tratto un film?

Perché non chiedere ai ragazzi di recitare la loro versione di fronte ad una videocamera? Ma spesso questo passaggio non è necessario. In 1.7.2 al punto «b», abbiamo accennato alle indicazioni di regia per *To be or not to be*: esse erano basate su un'esperienza di classe in cui a una classe divisa in quattro gruppi era stato chiesto di immaginare come avrebbero potuto «girare» il soliloquio di Amleto. Due gruppi produssero proposte prevedibili (guardando poi versioni cinematografiche classiche di *Hamlet*, gli studenti hanno scoperto che avevano rifatto, inconsapevolmente, l'interpretazione romantica di Lawrence Olivier, non quella intimistica di Zeffirelli e di Branagh), ma due gruppi proposero ambientazioni che mostravano come l'appropriatezza emotiva fosse to-

tale: in un caso, Amleto adolescente, fumato e ubriaco, esce da una discoteca, si siede in mezzo a cicche e pacchetti di sigarette sul bordo di un marciapiedi, inizia a chiedersi monotonamente, da ubriaco, se *essere o non essere* e quando giunge a chiedersi se non valga la pena mettere fine a tutto con un colpo solo, dà una spinta ad un motorino parcheggiato accanto a lui, e con effetto domino cadono tutti gli altri, al rallentatore; mentre la voce recitante fuori scena continua, i motorini cadono, uno dopo l'altro, fin quando rimane solo una ruota che gira a vuoto, inutilmente... come la vita? Nel secondo caso, la scena inizia con l'inquadratura degli occhi di un adolescente poi l'inquadratura, dall'alto, si allarga sempre più, rivelandone il viso, e poi il corpo, fermo in uno spiazzo grigio con righe bianche, che alla fine si rivela il parcheggio di una megadiscoteca, vuoto nella luce livida dell'alba. Quale riflessione guidata dall'insegnante quarantenne poteva produrre appropriazioni esistenziali simili di questo testo – difficile, distante, spaventoso nel suo inglese secentesco? La tecnologia, anche non utilizzata ma solo ipotizzata, ha realizzato la sintesi tra testo e persone.

c. *Il computer*

Tutta la letteratura mondiale è ormai reperibile gratuitamente in rete, come lo sono le biografie di tutti i maggiori autori, nonché saggi critici, traduzioni, la recitazione dei principali testi nei siti per ciechi ecc. È un patrimonio da utilizzare per ricerche, ma soprattutto da esplorare con gli studenti per insegnare loro dove reperire testi *non scholae sed vitae*.

Molti saggi di questo volume rimandano all'uso del computer come strumento per creare reti di studenti, vere e proprie comunità di apprendimento: ora, Internet abbonda di siti di studiosi e appassionati dei vari autori e, quindi, mettere in relazione gli studenti con compagni italiani o stranieri che amano lo stesso autore è un investimento educativo – e sul piano glottodidattico, soprattutto in lingua straniera, può essere la molla che fa scoprire la necessità di essere accurati grammaticalmente, di farsi aiutare da un insegnante tutor e non più giudice. Sempre secondo la logica della comunità di apprendimento è possibile organizzare, ad esempio, una lezione congiunta su Verga e Zola, coinvolgendo una classe italiana e una francese, per far *scoprire*, anziché far *studiare*, differenze e similarità tra Naturalismo e Verismo.

Il computer può anche consentire di realizzare una banca dati di classe, con le schede sui testi letti, i film visti, e così via; può contenere un

ipertesto di storia letteraria e culturale (il tronco, lo *scaffolding* di cui abbiamo parlato spesso) su cui si innescano mano a mano i testi che si leggono e le schede (sul testo, l'autore ecc.) che da essi sono nate. In altre parole, il computer di classe (i cui file possono essere condivisi anche da tutti gli studenti nei loro computer domestici) diventa una grande banca delle conoscenze sviluppate nel corso degli anni, durante l'accostamento alla letteratura.

Rimandiamo comunque ai saggi che seguono per discutere della conoscenza letteraria come ipertesto culturale e per vedere il contributo, sia teorico sia sulla base di esperienze, che le varie tecnologie possono offrire al percorso di educazione letteraria.

Bibliografia

- ACUTIS C. (a cura di), 1979, *Insegnare letteratura*, Pratiche, Roma.
- ARMELLINI G., 1987, *Come e perché insegnare letteratura*, Zanichelli, Bologna.
- ASOR ROSA A. (a cura di), 1985, *Cultura e letteratura nella Secondaria superiore*, Franco Angeli, Milano.
- BALBONI P.E., 1989, *Microlingue e letteratura nella scuola superiore*, La Scuola, Brescia.
- , 2002, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Libreria, Torino.
- BALBONI P.E. et alii, 2003, *Discovering Literature*, Valmartina, Torino.
- BARTHES R., 1963, *Le plaisir du texte*, Editions du Seuil, Parigi.
- BERTONI DEL GUERCIO G., CAPONERA M.G., 1981 *Letteratura ed analisi testuale*, Franco Angeli, Milano.
- BÉNAMOU M., 1971, *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*, Hachette-Larousse, Parigi.
- BIARD J., 1993, *Didactique du texte littéraire*, Nathan, Parigi.
- BONINI F., 1989, *Didattica dei testi letterari*, in G. FREDDI (a cura di), *Educazione linguistica per la scuola superiore*, Liviana, Padova.
- BREDELLA L., 1989, *Die Mitwirkung des Lesers beim Verstehen literarischer Texte und die Aufgaben der Literaturdidaktik*, in AA.VV., *Verstehen und Verständigung: zum 60 (Festschrift für H.-E. Piepho)*, Kamp, Bochum.

- BRUMFIT C.J., CARTER R.A. (a cura di), 1986, *Literature and Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- CADIOLI A., 1998a, *Il critico navigante. Saggio sull'ipertesto e la critica letteraria*, Marietti, Genova.
- , 1988b, *La ricezione*, Laterza, Roma-Bari.
- CALVINO I., 1988, *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Garzanti, Milano.
- CAON F. (a cura di), 2003, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, «Scuola e Lingue Moderne», 7-8, numero monografico.
- CAPONERA M.G., SIANI C. (a cura di), 1978, *La letteratura di lingua straniera nella secondaria superiore*, Zanichelli, Bologna.
- CARTER R.A., LONG M.N., 1987, *The Web of Words. Exploiting Literature through Language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- COLOMBO A., 1990, *La letteratura nel triennio. Proposta di un curriculum modulare*, Cappelli, Bologna.
- , 1996 (a cura di), *Letteratura per unità didattiche. Proposte e metodi per l'educazione letteraria*, La Nuova Italia, Firenze.
- , 2002, *Leggere. Capire e non capire*, Zanichelli, Bologna.
- COLOMBO A., SOMMADOSSI C. (a cura di), 1985, *Educazione letteraria*, Edizioni Scolastiche Mondadori, Milano.
- CORTELLAZZO M.A., PACCAGNELLA I. (a cura di), 1978, *Lingua, sistemi letterari, comunicazione sociale*, CLEUP, Padova.
- CORTI M., 1976, *Principi di comunicazione letteraria*, Bompiani, Milano.
- COVERI L., 1986, *Insegnare letteratura nella scuola superiore*, La Nuova Italia, Firenze.
- CUMMINS M., SIMMONS R., 1983, *The Language of Literature: A Stylistic Approach to the Study of Literature*, Pergamon, Oxford.
- DE BENI R., PAZZAGLIA F., 1992, *La comprensione del testo, modelli teorici e programmi di intervento*, Petrini, Torino.
- DE MAURO T., GENSINI S., PIEMONTESE M.E. (a cura di), 1988, *Dalla parte del ricevente: percezione, comprensione, interpretazione*, Bulzoni-SLI, Roma.
- DOUBROVSKY S., TODOROV T. (a cura di), 1971, *L'enseignement de la littérature*, Plon, Parigi.
- ECO U., 1975, *Trattato di semiotica*, Bompiani, Milano.
- , 1979, *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Bompiani, Milano.
- , 2002, *Sulla letteratura*, Bompiani, Milano.
- FERRERI S. (a cura di), 2002, *Non uno di meno, Strategie didattiche per leggere e comprendere*, La Nuova Italia, Firenze.
- FOWLER R., 1981, *Literature as Social Discourse*, Academic Press, Batsford.

- FREDDI G., 2003, *La letteratura. Natura e insegnamento*, Ghisetti e Corvi, Milano.
- GERBER U., 1990, *Literary Role-Play*, «ELT Journal», 3.
- HEIDT M. (a cura di), 1985, *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*, Goethe Institut, Monaco.
- HUNFELD H., 1990, *Literatur als Sprachlere. Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts*, Langenscheidt, Berlino.
- ISER W., 1974, *The Implied Reader. Patterns of Communication in Prose Fiction*, J.Hopkins University Press, Baltimora.
- JAKOBSON R., 1987, *Language in Literature*, Harvard University Press, Cambridge, Mass..
- LAVINIO C., 1990, *Teoria e didattica dei testi*, La Nuova Italia, Firenze.
- LUPERINI R., 1998, *Il professore come intellettuale. Riforma della scuola e insegnamento letterario*, Manni, Lecce.
- MANSUY M., 1977, *L'enseignement de la littérature. Crise et perspectives*, Nathan, Parigi.
- MARIANI F. (a cura di), 1983, *Letteratura: percorsi possibili*, Longo, Ravenna.
- MENGALDO P.V., 1999, *Contro le storie della letteratura*, in AA.VV, *Giudizi di valore*, Einaudi, Torino.
- MORTARA GARAVELLI B. (a cura di), 1977, *Letteratura e linguistica*, Zanichelli, Bologna.
- NATUREL M., 1995, *Pour la littérature de l'extrait à l'oeuvre*, Clé, Parigi.
- OSSOLA C. (cura di), 1978, *Brano a brano. L'antologia d'italiano nella Scuola media inferiore*, Il Mulino, Bologna.
- P.S.L.S., 1988, *Il progetto speciale lingue straniere*, Le Monnier, Firenze.
- RAIMONDI E., 1990, *Ermeneutica e commento. Teoria e pratica dell'interpretazione del testo letterario*, Sansoni, Firenze.
- SCHMIDT S.J., 1979, *La comunicazione letteraria*, Il Saggiatore, Milano.
- SCHUMANN J., 1999, *The Neurobiology of Affect in Language*, Blackwell, Oxford.
- SULEIMAN S.S., GROSMAN I. (a cura di), 1980, *The Reader in the Text*, Princeton University Press, Princeton.
- TITONE R., 1976, *Psicodidattica*, La Scuola, Brescia.
- WALKER in testo Walzer R., 1983, *Language for Literature*, Collins, Londra.
- WIDDOWSON H.G., 1975, *Stylistics and the Teaching of Literature*, Longman, Londra.

Capitolo 2

La conoscenza letteraria come sistema ipertestuale di conoscenza

di Paola Celentin, Edith Cognigni¹

Iper testi e supporti multimediali sono entrati nel mondo degli studenti già da tempo, tanto che alcuni editori di testi scolastici per lo studio della letteratura hanno adottato la metafora della rete Internet per congegnare *layout* accattivanti e un tipo di comunicazione più vicino alla loro esperienza quotidiana. La rete, tuttavia, prima che modello strutturale su cui si fondano gli ipertesti, i siti web o l'intera Internet, è il modello sulla base del quale pensiamo e strutturiamo le conoscenze e con cui si organizzano vari ambiti epistemologici e disciplinari, tanto da divenire metafora della stessa contemporaneità.

Essendo per sua definizione aperta e in continua evoluzione, la rete dà conto dell'essenza stessa del patrimonio letterario, delle rielaborazioni critiche ed estetiche dei testi che lo compongono come delle loro fitte trame di potenziali rimandi storico-culturali.

La presa di coscienza di questa intrinseca natura relazionale della conoscenza letteraria investe, ovviamente, anche il campo educativo e rende gli insegnanti agenti culturali e tecnologi didattici di primaria importanza. Ogni docente che, volente o nolente, si avventuri nel mondo dei multimedia si ritrova ad interagire con nuovi orizzonti problematici e nuovi schemi interpretativi: a fronte di un ormai anacronistico concetto lineare e unidimensionale della conoscenza letteraria, le nuove tecnologie sollecitano e ingenerano la concezione di un sapere come *spazio en-dimensionale*, sostanziato dalle idee di reticolarità, immersione, condivisione, scambio, interazione.

¹ Sebbene concepito insieme, il saggio è attribuibile, in termini di stesura, a Celentin: 2.1; 2.2 (Introduzione) e 2.2.1, 2.2.2; 2.3 (Introduzione) e a Cognigni: *Introduzione*; 2.2.3; 2.3.1, 2.3.2, 2.3.3.

In questa ottica, le tecnologie didattiche non possono essere interpretate semplicemente come un «mezzo», panacea o placebo ad ogni costo: esse rappresentano in primo luogo il contesto di definizione di un problema a carattere epistemologico, fattore critico ma al contempo chiave interpretativa dell'attuale crisi del razionalismo e del parallelo affermarsi di un paradigma di riferimento fondato sulla «complessità».

Conseguentemente, alla tradizionale «cultura del libro», basata sull'equiparazione tra scrittura (lineare e sequenziale) e sapere (asequenziale e pluricentrico), si antepone da parte di docenti e studenti la necessità di adottare una mentalità ipertestuale, aperta e fluida, reticolare e passibile di infinite associazioni.

La capacità dell'ipertesto informatico di simulare i rimandi interni ed esterni al testo letterario, di stabilire connessioni tra unità discrete di testo, tra queste e altro materiale ad esse pertinente e di rendere il tutto disponibile in un unico ambiente informatico (dal CD-Rom alla rete Internet) fa di tale tecnologia un potente mezzo per l'educazione letteraria. Quando l'ipertesto si fonda su legami a carattere concettuale e non semplicemente su relazioni di tipo casuale, diviene una conversazione con la struttura del sapere che esso veicola e, quindi, con i meccanismi della mente umana che intende acquisirlo.

L'ipertesto didattico, dunque, è un «sistema per l'apprendimento» piuttosto che per l'insegnamento della letteratura, rappresenta un approccio all'istruzione che necessariamente apporta delle variazioni ai ruoli classici di insegnante e di studente, in modo simile a come modifica, sul piano semiotico e narratologico, i ruoli di autore e di lettore. Come in un gioco di specchi, oggi si assiste infatti ad un incontro interdisciplinare tra informatica e letteratura, dal quale entrambe sembrano uscire arricchite.

Avvalendoci di vari contributi teorici (letterari, semiotici, informatici e glottodidattici) e delle loro non casuali convergenze, ci chiederemo in quale modo l'incontro tra letteratura e ipertesti si rifletta sul processo di apprendimento e sulle modalità di gestione della conoscenza letteraria. Soffermandoci inoltre sui cambiamenti da esso ingenerati nel rapporto tra studente e testo letterario, cercheremo di capire quale contributo specifico può dare la suddetta struttura all'educazione letteraria attraverso la mediazione consapevole di un docente «navigatore del sapere» (Prattico, 1998).

2.1 La struttura della conoscenza

La costruzione della conoscenza interferisce con la selezione dei ricordi attuata dai vari percorsi mnemonici che predispongono la lettura mentale delle relazioni con il mondo esterno.

Le nuove tecnologie della comunicazione e dell'informazione mettono a disposizione dell'insegnante varie possibilità di applicare nuove strategie di progettazione dell'insegnamento, correlabili alle diverse tecniche di stimolazione della memoria che generano nuove modalità di comprensione, immaginazione e motivazione, capaci di dare origine a una nuova forma di «intelligenza connettiva», intesa come potenziamento dell'interazione tra intelligenza individuale e intelligenza collettiva (De Kerckhove, 1997).

2.1.1 *Dal sapere lineare al sapere reticolare*

L'origine del nostro sapere è legato alla tradizione orale e alla trasmissione delle esperienze attraverso il codice verbale.

La narrazione ha necessariamente bisogno di uno sviluppo lineare, consequenziale, in quanto determina un flusso di coscienza, elemento basilare del ragionamento. La scrittura però è qualcosa di più. Secondo Platone, la scrittura uccide la capacità di tenere a mente le cose, in quanto la scrittura nasce come «tecnologia della memoria» per poter delegare, portar fuori dal nostro corpo il nostro pensiero, le nostre associazioni libere, le nostre mappe cognitive (Infante, 2002). Per cercare di fare questo la scrittura ha posto delle regole, dei vincoli, ha cercato delle norme che hanno costretto questo processo cognitivo dentro a un binario: l'ordinazione lineare.

È su questa ordinazione lineare che si è costruito il sapere occidentale e a lei dobbiamo il punto di sviluppo a cui, scientificamente e umanamente, siamo arrivati.

La scrittura ha così, sino ad oggi, espresso il pensiero dell'uomo legandosi solo all'asse del tempo e ignorando quasi totalmente l'altro asse: quello dello spazio. L'ipertesto offre la possibilità di rendere giustizia a questo asse così lungamente ignorato, recuperando quel processo mentale che è caratteristico, tipico dell'uomo e che consiste nella gestione, comparazione, interpretazione, rielaborazione delle informa-

zioni, non su un asse monocronico, ma su un asse inevitabilmente policronico.

Le nuove tecnologie ci permettono, a partire da questo assunto ipertestuale, di passare a delle elaborazioni ipermediali che coniugano i vari codici espressivi e comunicativi. Tuttavia bisogna anche tener conto che la cornice mentale di tipo lineare, strutturata in anni di evoluzione, non può essere distrutta dall'oggi al domani e che il passaggio è e deve essere graduale e progressivo.

Bisogna inoltre tener conto delle contrastanti esigenze della forma narrativa in senso stretto, nata per portare e trasportare un flusso di coscienza e di sensazioni, e della forma che possiamo definire, in senso lato, «cognitiva», che ci deve portare inevitabilmente a problematizzare, collegare, dare un significato alle esperienze vissute dalla persona.

In questo senso è impossibile sostenere che il pensiero reticolare sia un'evoluzione del pensiero lineare destinato invece a sparire, secondo la logica della selezione naturale. La realtà è che non è più sufficiente, per l'abitante delle società complesse, saper padroneggiare un solo sistema di ragionamento; diventa fondamentale saper gestire e attivare al momento opportuno lo schema di pensiero adeguato alla situazione, in base alle sollecitazioni che gli giungono.

È importante tener conto di queste considerazioni nel momento in cui si progetta un lavoro ipermediale per il sapere letterario: il patrimonio di conoscenza deve essere organizzato in forma ipertestuale, ma le interfacce di accesso devono tener conto del tipo di esperienza posseduto dall'utente.

2.1.2 Le mappe concettuali come nuovo sistema rappresentativo del sapere

La mappa concettuale è un sistema di rappresentazione della conoscenza, la visualizzazione grafica della mappa cognitiva di un soggetto. Si può dire che la mappa concettuale sia un organizzatore mentale della conoscenza.

Le mappe concettuali sono un sistema valido ed efficace sia per aiutare i docenti a organizzare le conoscenze per l'insegnamento, sia per gli studenti per scoprire i concetti chiave e i principi contenuti nelle lezioni, nelle letture o in altro materiale didattico. Una buona organizzazione

della conoscenza significa che i concetti di ordine superiore, che sono più generali, racchiudono i concetti di ordine e complessità inferiore, che sono più specifici e meno generali. Per esempio, un concetto generale è quello di «opera letteraria» che comprende e mette in relazione altri concetti specifici come «romanzo», «sonetto», «tragedia», «racconto», «romanzo epistolare».

Gli studi in materia (per un approfondimento si veda Novak, 2001) hanno dimostrato che l'uso delle mappe concettuali promuove nei soggetti il cosiddetto «apprendimento significativo» dei concetti che, a differenza dell'apprendimento meccanico, soggetto a rapida obsolescenza, si iscrive stabilmente nella struttura cognitiva della persona che apprende e diventa parte del suo patrimonio di apprendimenti e di conoscenze, fondamentale per l'aggancio di acquisizioni cognitive più complesse.

Secondo Margiotta (1997), per utilizzare in maniera proficua le risorse messe a disposizione dalle nuove tecnologie, è necessario sapersi avvalere di più linguaggi per comunicare, essere cioè dei «multialfabeti». Usare linguaggi diversi significa creare continuamente mappe cognitive a seconda dei contesti d'uso e di riferimento delle procedure di conoscenza o di azione in cui si è impegnati ed elaborare così strategie appropriate per la soluzione dei problemi.

In conseguenza di ciò, quindi, progettare reticolazioni del sapere secondo la logica ipertestuale che facilita le associazioni tra le idee, l'integrazione dei saperi e delle procedure e l'apprendimento di stampo analogico può essere molto gratificante.

La mappa concettuale può essere modificata giorno dopo giorno e diventa quindi uno strumento importante per seguire lo sviluppo intellettuale individuale. La valutazione della mappa e quindi dell'apprendimento si fa prendendo in considerazione vari elementi, fra cui il ritmo di apprendimento dell'allievo, la ricchezza degli allegati della mappa (ipertesti, fotografie, prove sperimentali, disegni) e la sua articolazione. La mappa diventa una specie di mini *portfolio* concettuale.

2.1.3 *La biblioteca*

La biblioteca pone in maniera ossessiva la questione del luogo: luogo di consacrazione dell'oggetto-libro, luogo di consultazione e di accesso al

(ai) sapere (saperi), luogo che organizza la conoscenza per distribuirla secondo le infrastrutture tecnologiche disponibili ad una data epoca.

a. Biblioteca classica, elettronica, virtuale

I cambiamenti delle biblioteche sono di due tipi: legati all'organizzazione del sapere che permettono di conservare e legati ai supporti sui quali sono iscritti questi saperi. Questa doppia articolazione permette di distinguere la biblioteca classica da quella elettronica (intesa come informatizzazione della biblioteca classica e la digitalizzazione dei testi) e da quella virtuale (intesa come biblioteca elettronica in rete per l'appropriazione individuale).

L'avvento del digitale e dell'organizzazione ipertestuale che ne deriva pone nuovi problemi. Uno dei più contingenti è legato all'enorme quantità di informazioni in circolazione sulla rete: «La tecnologia che permette di diffondere quantità immense di dati non fornisce simultaneamente una ragione per accumulare queste informazioni» (Friedlander, 1995, p. 75) e, soprattutto, un sistema organizzato e omogeneo per la classificazione.

b. Un nuovo enciclopedismo

È la concezione stessa di enciclopedia ad essere quindi messa in discussione dalle innovazioni tecnologico-strutturali viste al punto «a». L'enciclopedismo in senso tradizionale è infatti valido solo qualora possa confrontarsi con una certa stabilità e una certa linearità. Tuttavia, il sapere assume invece una forma circolare, in cui ogni dato rinvia necessariamente agli altri.

In Internet sono già operative numerose maniere di organizzare queste conoscenze e parecchi sforzi sono attuati per armonizzare e legare queste maniere al fine di instaurare un «enciclopedismo d'uso».

Quello che cambia nella nuova forma di enciclopedismo non è tanto l'organizzazione, quanto l'accesso al sapere, inteso come sintesi del livello di conoscenza e di strutturazione mentale (stili cognitivi) del lettore. Il «frequentatore» della nuova biblioteca accede a delle conoscenze dichiarative a partire dalle quali cerca di comprendere, d'inferrire come può, di avere accesso ad altre informazioni legate e considerate come più pertinenti al suo punto di vista (e non più a quello di classificazioni stabilite a priori). L'accesso ai documenti non è più subordinato ai modi di classificazione e di organizzazione, sono questi ul-

timi ad essere inferiti in base all'accesso ai documenti e all'analisi del loro contenuto.

c. La biblioteca neuronale

L'organizzazione, i modi di classificazione che emergono dall'insieme dei percorsi associativi individuali di accesso all'informazione inaugurano una nuova tappa nei processi complessi di mutazione in atto nelle biblioteche.

Il precetto fondatore di Bush (1945) dice che «lo spirito umano funziona per associazioni». Il nuovo enciclopedismo si basa proprio su un meccanismo che permetta di ricordare il tutto a partire da un particolare. La tecnologia informatica, le strategie di indicizzazione dei percorsi di lettura, il web a struttura semantica ecc. sono indizi promettenti per la creazione di una biblioteca virtuale avente le caratteristiche del nostro meccanismo naturale di memorizzazione e di richiamo della memoria.

In quest'ottica, l'ipertesto e lo studio dei modelli sui quali si basa sono mezzi per analizzare l'insieme delle operazioni che generano l'informazione e la sua ingegneria.

2.2 L'ipertesto come metafora del sapere letterario

Volendo dare una definizione di ipertesto si sconfinava spesso nel settore esclusivo dell'informatica e, in generale, della tecnologia delle comunicazioni. Anche se il nostro scopo finale è quello di parlare di navigazione e realizzazione di ipertesti digitali, vorremmo comunque muoverci, in partenza, da una definizione di carattere semiotico che ci permetta di avvicinare e riannodare i vari fili fin qui dipanati, legati al sapere e alla sua strutturazione, per spiccare poi il salto verso l'universo tecnologico e le sue proposte.

Per Bettetini (1999) con ipertesto si intende indicare una forma testuale che consente, mediante artifici vari, oltre alla lettura sequenziale (dall'inizio alla fine), una lettura in cui le parti del testo possono essere visitate secondo itinerari associativi previsti dall'autore. Egli considera l'ipertesto un «macrotesto composto di microtesti tra loro connessi in una mappa-labirinto esplorabile dall'utente, in cui non sono presenti

solo le origini dei rimandi intertestuali ma anche le loro destinazioni» che si manifestano «come visibilizzazione della struttura testuale in cui sono inclusi anche gli strumenti della sua interpretazione».

Parlare di logica ipertestuale del sapere letterario significa giocare pericolosamente sul limite fra scrittura e letteratura e accettare che vengano messe in crisi alcune categorie tradizionali, come visto in Balboni in questo volume.

Come illustreremo in dettaglio più avanti, secondo Landow (1993; 1997) l'ipertesto renderebbe attuabili le proposte teoriche diffuse nella seconda metà del Novecento, che hanno messo in crisi il concetto di autore e proposto nuove forme di testualità. Altre voci si levano in tal senso (cfr. a tal proposito l'interessante intervento di Fochi, 2000, in cui l'autrice analizza i testi letterari di Sterne e White alla luce delle considerazioni di Landow) e mettono in evidenza come tecnologia e letteratura nel Novecento abbiano cercato risposte ad un insopprimibile bisogno di spazio dell'uomo.

Volendo parlare però di evoluzione del sapere letterario e, in generale, di evoluzione nella struttura del sapere, ci pare illuminante la segnalazione di Calvino (1995) che individua come caratteristica della cultura del Novecento una crescente e ormai inevitabile interdisciplinarietà.

Secondo Calvino, il futuro della letteratura è legato al riconoscimento di questa tendenza in atto e alla sua capacità di assumersi il ruolo di mediatrice fra le discipline, in un'età caratterizzata dalla crescente frammentazione dei saperi. Nelle sue *Proposte per il prossimo millennio* scrive: «Solo se poeti e scrittori proporranno imprese che nessun altro osa immaginare la letteratura continuerà ad avere una funzione. Da quando la scienza diffida delle spiegazioni generali e delle soluzioni che non siano settoriali e specialistiche, la grande sfida per la letteratura è il saper tessere insieme i diversi saperi e i diversi codici in una visione plurima, sfaccettata del mondo» (Calvino, 1995, p. 723).

Un tratto saliente quindi del nuovo romanzo è proprio il fatto di non potersi legare ad uno sviluppo unico e inequivocabile: il sapere, la conoscenza sono domini aperti, pieni di possibilità, di risvolti, in continua esplosione. E Calvino stesso spiega meglio questa missione della letteratura quando dice che il romanzo moderno deve possedere «l'idea d'una enciclopedia aperta, aggettivo che certamente contraddice il sostantivo enciclopedia, nato etimologicamente dalla pretesa di esaurire la

conoscenza del mondo rinchiudendola in un circolo. Oggi non è più pensabile una totalità che non sia potenziale, congetturale, plurima» (Calvino, 1995, p. 726).

Ma chi può leggere un romanzo-enciclopedia? Un romanzo cioè non chiuso e finito in se stesso ma un romanzo che apre di continuo finestre su altri spazi e altri tempi?

In realtà il problema non si pone solo per il romanzo del Novecento: qualsiasi testo non esiste separatamente dal contesto di altri libri che lo condizionano e lo determinano. Flaubert stesso, per scrivere i suoi romanzi, realizza dei veri e propri ipertesti raccogliendo una quantità impressionante di appunti presi a partire da letture, impressioni, conversazioni.

Il salto quindi al nostro ipertesto informatico è, a questo punto, quasi automatico: l'ipertesto permette di collegare un testo a moltissimi altri libri, manufatti artistici di vario genere, documenti autentici ecc.

Solo a titolo di esempio di una realizzazione di questo genere è possibile citare il *Decameron web* http://www.brown.edu/Departments/Italian_Studies/dweb/dweb.shtml.

Tuttavia, lo stesso processo di lettura di un ipertesto comporta dei procedimenti tali per cui sfuma progressivamente la distinzione fra autore e lettore. Quest'ultimo può infatti scegliere autonomamente i propri percorsi all'interno del testo, in base alla propria esperienza, contribuendo quindi a costruire nuovi significati (vedi anche paragrafo 2.2.3.2 in questo lavoro). È il lettore stesso ad essere un ipertesto, reticolare e in continua espansione e ristrutturazione, come ci suggerisce Calvino (1995, p. 733): «Chi è ciascuno di noi se non una combinatoria d'esperienze, d'informazioni, di letture, d'immaginazioni? Ogni vita è un'enciclopedia, una biblioteca, un inventario d'oggetti, un campionario di stili, dove tutto può essere continuamente rimescolato e riordinato in tutti i modi possibili».

2.2.1 *Dal libro all'ipertesto attraverso il testo*

a. Il libro come entità

Da quando è stato scritto il primo libro, i libri e gli uomini hanno sempre camminato insieme: la storia del libro e della civiltà sono in interazione costante.

Secondo Foucault (1994, p. 26), «la letteratura inizia quando questo paradosso si sostituisce a questo dilemma: quando il libro non è più lo spazio in cui la parola assume una figura (figura di stile, di retorica, di linguaggio), ma il luogo in cui i libri sono tutti ripresi e consumati: luogo senza luogo, poiché accoglie tutti i libri passati in questo impossibile «volume» che viene a porre il suo mormorio fra tutti gli altri – dopo tutti gli altri, prima di tutti gli altri» (traduzione nostra).

Nella concezione tradizionale il Sapere, la Biblioteca e quindi il Libro stesso sono entità convergenti su se stesse, chiuse, autoreferenziali. Nella nuova concezione «paradossale» introdotta da Foucault tutto assume una pluralità di significati e di riferimenti, per cui si parla di Conoscenze, Biblioteche, Libri. In questo passaggio il libro, da fulcro inamovibile di un sapere costituito in quanto *summa*, diventa, attraverso l'affermazione della sua pluralità di oggetto, il punto di appoggio e il perno di ramificazioni che lo oltrepassano ma che sono le uniche a poter rendere conto dell'insieme di conoscenze disponibile.

Una costante confermata – sia storicamente che sociologicamente – nella storia dell'umanità e del suo rapporto con la conoscenza è quella dell'alternanza strutturale tra periodi di sacralizzazione degli oggetti di conoscenza e altri di rimessa in discussione, in cui si portano questi oggetti sempre più verso la sfera del profano.

Il libro deve quindi sopportare il peso di tutte le implicazioni che era destinato a contenere e la sola forma del *liber* non è più sufficiente. Per non scoppiare deve aprirsi, estendersi, ramificarsi. S'impone allora la necessità di rompere questa forma fissa per trovare nuove modalità.

Il modo di propagazione più adatto a riversare sul mondo l'enorme ricchezza di cui il libro è portatore è quello della rete. I vangeli sono le prime manifestazioni di questo livello reticolare.

b. Dall'iscrizione alla de-scrittura del libro

Il libro, nella sua forma, nella sua incarnazione, nella sua natura così particolare come oggetto mescola in maniera indissolubile in un'entità unica e omogenea gli strati del contenuto e del contenente. Nel passato, questa natura di entità unica costituiva un equilibrio: in quanto «soma», l'autore e il contenuto, lo scrittore e lo scritto, beneficiavano di uno statuto di perfetta eguaglianza. Un uomo (o una piccola congrega di uomini) era il depositario del sapere che poteva legittimamente pretendere di fissare in maniera definitiva sotto forma di un libro.

Attraverso l'esegesi, le glosse e quindi l'ermeneutica, questo equilibrio è stato rimesso in discussione a favore invece di una condivisione collettiva del sapere. Il sapere, la conoscenza, la memoria condivisa dell'umanità sono delle descrizioni, è un ritorno continuo della storia su se stessa.

Nel testo, come nell'ipertesto, è l'iscrizione (cioè l'atto «tipografico») che ha a che fare con il supporto: ma nessun testo può essere ridotto alla sua mera iscrizione.

Il testo e l'ipertesto hanno in comune il tentativo di andare oltre l'enunciazione, ciascuno con strategie che gli sono proprie.

2.2.2 *Storia della letteratura come ipertesto culturale*

La storia della letteratura (scolasticamente chiamata semplicemente «letteratura») è il complesso di testi letterari che l'umanità ha prodotto e continua a produrre, non per fini pratici ma *gratia sui*, per amore di se stessa. Sono testi che si leggono per diletto, per elevazione spirituale, per allargare le proprie conoscenze... oppure per obbligo, come avviene appunto sui banchi di scuola.

I testi facenti parte del patrimonio letterario di un popolo o di una nazione si inseriscono in un ricco tessuto culturale, dato dal *background* storico, sociale, artistico, politico in cui tali testi sono venuti alla luce. Fare storia della letteratura significa quindi collegare questi elementi al fine di meglio capire i significati di cui un testo letterario è, più o meno volontariamente, portatore.

La parola collegamento ci riporta immediatamente all'entità dell'ipertesto e ci sbalza fuori dalla dimensione della singola opera letteraria per ricordarci all'intero contesto in cui l'opera stessa è stata scritta (vedi i saggi di Caon e di Cognigni in questo volume).

L'educazione letteraria deve collegarsi agli interessi degli studenti e dare ai giovani quegli strumenti di autonomia culturale che oggi costituiscono alcuni degli obiettivi fondamentali della formazione della persona, a prescindere dalla tipologia del corso di studi e della professione che questa persona andrà a svolgere. Scopo primario dell'educazione letteraria, infatti, appare quello di fornire alla persona, indipendentemente dall'indirizzo professionale che ha scelto, conoscenze, competenze, interessi, gusti, curiosità nei confronti dei fenomeni culturali,

unitamente al possesso di strumenti per la loro collocazione in una rete concettuale coerente.

Saper vivere un'esperienza culturale significa soprattutto saper dare un assetto sistematizzato alle proprie acquisizioni, saper riflettere su di esse, saper accompagnare con scelte consapevoli i cambiamenti e le nuove proposte culturali dell'ambiente in modo non subalterno.

L'approccio storicistico per movimenti e autori significativi si rivela del tutto inadeguato ad assolvere a questo genere di compiti e le sperimentazioni scolastiche si sono rivolte a nuovi approcci: da quello strutturalista all'immersione extra-letteraria, dall'educazione per generi alla accentuazione delle pratiche testuali. Questi approcci si riconducono tutti a tre elementi fondamentali e ritenuti necessari:

- la pratica diretta del testo letterario;
- la creazione di una mappa concettuale coerente a partire dagli elementi linguistici, storici, letterari, sociale e contestuali;
- l'acquisizione, attraverso lo studio della letteratura, degli strumenti per essere un «buon lettore».

L'ipertesto, come struttura organizzativa del sapere letterario, può quindi condurre sapientemente il lavoro impostato in base a vari approcci, in quanto permette di sviluppare quelle abilità, ritenute fondamentali, di strutturazione del sapere e di recupero delle informazioni importanti.

In particolar modo, con l'ipertesto è possibile sviluppare una mentalità di «pluralità di accessi» (cfr. 2.3.1 in questo saggio) alla letteratura, contribuendo così a definire quest'ultima come un corpus da strutturare in base alle proprie esigenze, piuttosto che come un insieme già categorizzato.

È possibile quindi intraprendere lo studio della letteratura attraverso varie tipologie di percorso:

- 1 percorso *per autore*: introduzione di un modello di analisi approfondita di tutto l'arco della produzione di un autore, delle sue relazioni con il suo tempo, della sua collocazione nel panorama letterario e culturale;
- 2 percorso *per opera*: introduzione degli strumenti di lettura più idonei a quel tipo di opera, analisi della struttura, collegamento dell'opera

con la produzione dell'autore, con il clima culturale in cui entrambi si collocano, collocamento dell'opera nell'evoluzione di un genere, collegamento con altri testi e con altri linguaggi, reperimento di affinità tematiche, linguistiche, strutturali;

- 3 percorso *per analisi del contesto*: educazione alla percezione della complessità di un determinato periodo storico o letterario;
- 4 percorso di tipo *tematico*: fa leva sull'interesse e sulla motivazione verso argomenti vicini alla sensibilità degli studenti, contribuisce a recuperare il quadro sistemico delle connessioni dei vari moduli tra loro.

Un approccio alla studio della letteratura che articoli i vari percorsi (realizzati attraverso strutturazioni ipertestuali) consente di superare il rischio dell'enciclopedismo tradizionale, ma, soprattutto, aiuta l'allievo a orientarsi nel sistema letterario e a costruirsi una mappa generale che gli permetta in seguito di collocare correttamente le proprie esperienze autonome di lettura.

Nell'ottica di questo nuovo approccio alla letteratura, pur essendo determinante la centralità del testo, l'allievo deve imparare a dominarne anche le coordinate spazio-temporali, in modo da poter ricondurre ogni esperienza di lettura in un reticolo di conoscenze e concetti correttamente collegati fra loro. La trattazione tradizionale della storia letteraria, per secoli e per autori, è estranea al testo e non incentiva la creazione, nella mente dell'allievo, di una propria rete concettuale, di un proprio ipertesto mentale.

Questo tipo di articolazione permette inoltre di trattare anche gli autori più recenti, quelli che tradizionalmente non venivano trattati a scuola perché «alla fine» della storia letteraria. Un percorso per tematiche, infatti, permette di avvicinare autori del Novecento in qualsiasi momento dell'anno scolastico, in quanto, pur essendo rivolto al passato, può essere incentrato su problematiche contemporanee (razzismo, condizione della donna, omosessualità ecc.).

2.2.3 Teoria letteraria e ipertestualità

L'ipertesto come tecnologia informatica sembra avere molto in comune con la teoria letteraria e la semiotica contemporanea. Le implicazioni

teoriche dell'ipertesto convergono infatti con il rifiuto postmoderno della sequenzialità narrativa e dell'unitarietà di prospettiva, con la concezione di decentramento del testo di Derrida, con la distinzione barthesiana tra testo leggibile (*lisible*) e testo scrivibile (*scriptible*) ed infine con il concetto di *intertestualità* di Kristeva. A tale proposito, George P. Landow ha messo in luce le notevoli similarità esistenti tra i concetti di post-strutturalismo e di ipertestualità, entrambi basati sulle idee cardine di multilinearità, nodi, collegamenti e reti, in quanto opposte alle idee tradizionali di centro, margine, gerarchia e linearità:

La teoria letteraria sembra teorizzare l'ipertesto e l'ipertesto sembra incarnare, e dunque poter sottoporre a verifica, vari aspetti della teoria, in particolare quelli che riguardano la testualità, il racconto e i ruoli o funzioni dell'autore e del lettore (Landow, 1993, p. 4).

Seppure talvolta ingenui e parziali, gli studi applicativi delle teorie post-strutturaliste all'ipertestualità hanno avuto il vantaggio di porre l'accento (Volli, 2000):

- sulle modalità dei percorsi di lettura;
- sulle nuove figure del lettore e dell'autore;
- sulla nozione di intertestualità.

Nei paragrafi seguenti riprenderemo questi aspetti, cercando di esplicitare la convergenza postulata da Landow, senza pretendere di dare un quadro dettagliato delle singole teorie letterarie a cui si fa riferimento, che ognuno potrà approfondire sulla base delle indicazioni bibliografiche fornite.

2.2.3.1 *Lessie: il testo come rete*

L'analogia della rete, fondamentale per l'ipertesto elettronico, appare continuamente negli scritti teorici di strutturalisti e post-strutturalisti. Il filosofo Derrida, teorico del post-strutturalismo e padre del decostruzionismo, usa più di tutti gli altri teorici contemporanei della letteratura i termini *liaison* (collegamento), *toile* (tela), *réseau* (rete), *s'y tissent* (s'intessono), associati alla testualità (Derrida, 1972). Per Derrida, il concetto di «centro» è solo una funzione e non una realtà o un essere: spostandosi in un metatesto, il lettore cambia continuamente il centro o

il punto focale delle proprie ricerche. Come nel testo decentrato di Derrida, in un *ipertesto assoluto* (ad esempio, la rete Internet) il lettore è libero di scegliere il proprio «centro» di indagine e di esperienza: l'ipertesto risulta essere privo di un ordine concreto, di un punto di vista onnivale o di una gerarchia univoca ed è continuamente ricentrabile, in base all'interesse del lettore.

Molto prima dell'avvento di Internet, anche Roland Barthes descriveva il testo letterario in termini di rete in grado di permettere al lettore percorsi plurimi. Nella teoria barthesiana il testo letterario viene infatti ipotizzato come una rete di *lessie*, ovvero delle porzioni coese di testo collegate tra loro da numerosi principi di connessione. La definizione che Barthes dà di questi blocchi di testo costituenti una testualità ideale coincide perfettamente con quella di ipertesto:

In questo testo ideale, le reti sono multiple, e giocano fra loro senza che nessuna possa ricoprire le altre; questo testo è una galassia di significanti, non una struttura di significati; non ha inizio; è reversibile; vi si accede da più entrate di cui nessuna può essere decretata con certezza la principale [...]; di questo testo assolutamente plurale i sistemi di senso possono sì impadronirsi, ma il loro numero non è mai chiuso, misurandosi sull'infinità del linguaggio (Barthes, 1973, p. 11).

Lo stesso termine «testo», che deriva dal latino *textum* o tessuto, richiama la metafora del testo come insieme di interconnessioni a struttura reticolare. Nel passaggio dall'ambiente gutenberghiano a quello informatico, la struttura del testo potrebbe quindi essere immaginata come un complesso modello molecolare: in esso le frasi possono essere espanse in modo multilineare, i blocchi testuali concepibili come elementi informativi elastici dai confini fluidi, in grado di allargarsi e restringersi secondo la volontà e le azioni del lettore, i concetti analizzabili a più livelli di dettaglio.

Quando il testo passa dal foglio al file diventa infatti un oggetto manipolabile di cui dobbiamo riconoscere gli elementi e le relazioni che intercorrono fra di loro. Avviene così qualcosa di molto simile a quanto si attua durante il processo di lettura: leggendo, stacciamo le informazioni dalla pagina, le rendiamo manipolabili, ne selezioniamo inconsciamente le entità e le relazioni, rendendole in definitiva oggetto di quella che Segre definisce *sintesi memoriale* (Segre, 1985, pp. 190-91).

Sul piano narrativo, l'eliminazione della sequenzialità del testo lineare non significa dunque necessariamente l'eliminazione della coerenza

formale: essa resta una caratteristica dell'esperienza del singolo lettore all'interno della singola lessia e del percorso che questi decide di seguire, sebbene tale percorso possa ritornare su se stesso o volgersi in direzioni non concepibili dalla narrazione sequenziale. Ne consegue che la frammentazione del testo in lessie, coese ma tra loro interconnesse, non provoca una perdita di senso o di «letterarietà», ma semplicemente un'organizzazione differente e meno vincolante del testo a stampa.

2.2.3.2 *Testi scrivibili: il lettore come co-autore*

Barthes elabora inoltre il concetto di testo «leggibile» o classico come controvalore, reattivo e negativo, del testo «scrivibile», nel quale vengono violate le convenzioni del Realismo. Mettendo il lettore nella posizione di dover produrre un significato, che non è necessariamente univoco e definitivo, al tradizionale lettore-consumatore del testo «leggibile» egli antepone la possibilità di un *lettore attivo* che partecipi alla costruzione del testo mediante il lavoro interpretativo. Alla stessa maniera, la molteplicità dei blocchi informativi presenti in un ipertesto richiede al lettore una maggiore operatività nell'atto di scegliere i percorsi di lettura: si assiste dunque ad un parallelo *processo di democratizzazione del rapporto tra autore e lettore*.

Il lettore di un ipertesto può infatti decidere personalmente la maniera migliore di combinare le informazioni in modo da crearsi «sentieri» su misura, creare e memorizzare nuovi collegamenti tra i concetti, aggiungere nuovi dati, commenti, appunti di vario genere. La sua organizzazione testuale dinamica permette di gestire grandi quantità di documenti collegati tra loro, continuamente aggiornabili sia nei contenuti che nella struttura. Il lettore interagisce con il materiale a disposizione nell'opera ipertestuale, diventando una sorta di co-autore o di *writereader*, in quanto è contemporaneamente lettore e scrittore.

Per comprendere meglio la natura di questa figura, può essere d'aiuto un parallelo tra l'opera poetica sperimentale *Cent mille milliards de poèmes* di Raymond Queneau (1961) e le numerose applicazioni ipertestuali che se ne possono trovare in rete. L'opera cartacea in questione è costituita da 10 pagine, ognuna delle quali è suddivisa in 14 versi intercambiabili: il lettore può combinare tra loro i versi, avendo a disposizione centomila miliardi di differenti versioni (cfr. <http://www.parole.tv/cento.asp> per crearne di proprie). Essendo ogni singolo elemento

il verso di un sonetto, ogni poesia risultante dalla combinazione sarà formalmente un sonetto perfetto.

Si nota in questa opera la dissoluzione della netta separazione tra lettore e autore del testo e la parziale convergenza delle due attività di lettura e di «creazione letteraria», un tempo considerate molto diverse. Oltre che renderne la lettura meno macchinosa, l'applicazione ipertestuale di questa opera esplicita in modo visivo e cinestetico l'esistenza di una collaborazione autoriale da parte del lettore.

Come nel jazz si può partire da una frase o standard musicale già noto per creare qualcosa di originale, così avviene nell'ipertesto: chiaramente un simile metodo ingenera una variazione della nozione di «autore», ma senza eliminare la differenza tra la fase creativa dei testi e la loro lettura o interpretazione. La libertà di intervento del lettore sul testo, sia esso verbale o musicale, non determina infatti lo stravolgimento dell'opera d'origine, così come un *writereader* non stravolge l'iperdocumento in cui naviga, in quanto

l'ipertesto non permette al lettore attivo di cambiare il testo prodotto da un'altra persona, ma abbrevia la distanza fenomenologica che separa i singoli documenti tra loro nei mondi della stampa e del manoscritto (Landow, 1993, p. 88).

In questo *ipertesto relativo*, per differenziarlo da quello *assoluto*, l'autore detiene ancora una posizione forte al livello della macrostruttura: nel progetto comunicativo globale elaborato dall'autore sono già prefigurate le forme della selezione, dell'organizzazione e della proposta di più alternative. L'autore perde una parte della sua «autorità» nella misura in cui non è in grado di determinare ciò che il lettore leggerà e in quale sequenza questo avverrà. Ne consegue che il compito di un autore di ipertesti sarà tanto più complesso quanto più cercherà di prevedere i possibili collegamenti tra i vari nodi e di organizzarli in potenziali percorsi.

2.2.3.3 Intertestualità: percorsi intorno al testo

Il piacere di scoprire echi e rimandi a testi sottostanti nelle pagine di un libro è forse il più «letterario» dei piaceri connessi al processo di lettura. Il testo letterario trova così una definizione significativa nelle connessioni che possono stabilirsi con gli altri testi dell'unica opera collettiva che è la letteratura universale. Lo stesso Nelson intendeva il suo

progetto *Xanadu* – precursore dell'attuale ipertesto – come un *medium* a carattere prevalentemente «testuale» nel quale fosse possibile rendere esplicite le interconnessioni presenti tra le opere della vasta produzione letteraria mondiale, rendendo possibile «un'analisi strutturale di testi in rapporto al più ampio sistema di pratiche significanti o di usi dei segni nella cultura». Da questa definizione di *intertestualità* data da Morgan (1985, pp. 1-2), si intuisce la natura fondamentalmente intertestuale dell'ipertesto già a partire dal prototipo nelsoniano. Non a caso il concetto di *intertestualità* fu introdotto nell'ambito della critica letteraria (Kristeva, 1969) proprio negli anni dell'elaborazione del progetto *Xanadu*.

Il termine *intertestualità*, che indica «fatti notissimi come la reminiscenza, l'utilizzazione (esplicita o camuffata, ironica o allusiva) di fonti, la citazione» (Segre, 1985, p. 85), sposta il significato da un testo individuale – l'opera letteraria – ad un metatesto costituito dal testo stesso e dalle sue relazioni con altre fonti, letterarie o meno. L'intera narrativa moderna testimonia di una tensione tra l'esperienza lineare della lettura e quella reticolare dei riferimenti e delle associazioni generati dal testo, ma ciò diventa particolarmente manifesto in opere come il *Maestro e Margherita* di Michail Bulgakov o l'*Ulisse* di James Joyce. Come palinsesti in cui il testo primitivo non è stato del tutto cancellato, emergono prepotenti dalle due opere numerosi altri testi: fonti quali il Vangelo nel primo caso e l'epica omerica nel secondo, fenomeni e fatti della Mosca degli anni Trenta o della Dublino d'inizio secolo e altri «testi» di varia natura che hanno un legame con le due opere o con parti di esse. Testi letterari simili sono chiari esempi di *ipertesto implicito*, sebbene in forma non elettronica. Durante la fase di lettura, un lettore accorto e culturalmente preparato è in grado di esplicitare nella propria mente i legami che determinano la struttura di tale ipertesto: egli percepisce che certi brani alludono ad altri testi anteriori (ad esempio il Vangelo o l'*Odissea*) o che alcuni passi assumono un carattere polemico se raffrontati al contesto socio-politico dell'epoca in cui sono stati scritti.

Ai fini di una corretta comprensione del testo letterario, queste connessioni ad esso «esterne» o *connessioni intertestuali* che vengono così a determinarsi sono di particolare importanza. Come sottolineato da Balboni in questo volume, non si può infatti comprendere pienamente un testo letterario se non lo si considera in rapporto all'autore e ai «testi» che lo hanno reso possibile, al contesto determinato dal periodo stori-

co, dall'eventuale movimento letterario di cui fa parte, dalla storia del genere letterario che lo contraddistingue, dalla storia della letteratura in cui si iscrive.

Alcuni versi di una poesia o alcuni brani di un romanzo possono rimandare ad eventi narrati in un'altra parte del testo letterario o a tematiche già trattate dall'autore in altre sue opere. In tal caso, l'intertestualità può essere considerata come un caso particolare o *intratestualità*. Così, leggendo il *Purgatorio* di Dante, l'analogia tra l'attesa di Beatrice e quella di Cristo suggerisce, oltre che un collegamento intertestuale con le scritture sacre, un collegamento intratestuale con *La Vita Nova*, in cui la salita al cielo di Beatrice allude ugualmente a quella di Cristo. Una nota potrebbe riportare l'indicazione relativa alla parte dell'opera dantesca cui suddetta analogia fa riferimento, ma difficilmente potrebbe riportarne l'intero brano in cui essa viene trattata.

Se anche il testo dovesse prevedere una trascrizione del brano in questione, la linearità della stampa gli conferirebbe un centro illusorio. Spesso, infatti, l'argomentazione lineare ci porta a sottovalutare un brano apparentemente irrilevante citato da altri contesti, sebbene sia importante per la comprensione del testo principale.

Questi ipotetici percorsi all'interno e all'esterno del testo letterario testimoniano la necessità di espandere in modo non lineare e aggregativo i confini fisici del libro. Con ciò non intendiamo affermare che la navigazione ipertestuale debba sempre e comunque sostituire l'esperienza del testo a stampa, tanto più che gli stessi libri tradizionali possono prevedere anche letture di tipo non sequenziale (dai dizionari alle opere letterarie sperimentali). Notiamo però come l'ipertesto incoraggi l'*integrazione* piuttosto che l'autosufficienza del testo a stampa, ne elimini l'isolamento e la monologicità, costringendolo ad esistere come parte di un dialogo complesso (Landow, 1993, p. 77).

2.3 Iper testi nella didattica della letteratura

I metodi tradizionali per l'apprendimento sia linguistico che letterario erano impostati secondo una programmazione di tipo lineare e sequenziale. In particolar modo, per quanto riguarda l'ambito relativo alle lingue straniere, i metodi che si rifanno all'approccio strutturalista prevedevano un'organizzazione molto rigida degli input da fornire allo stu-

dente, normalmente scanditi in base a nuclei di natura grammaticale e/o linguistica.

La didattica ha organizzato gran parte dei processi di apprendimento secondo lo schema:

- scomposizione del sapere interessato in parti;
- loro ordinamento gerarchico;
- sviluppo di alcune di queste sezioni;
- pianificazione delle diverse attività (lettura, esercitazione, integrazione);
- verifica analitica e complessiva degli apprendimenti e delle competenze acquisite.

Questo tipo di strutturazione è messa in crisi dagli approcci di tipo umanistico-affettivo, in quanto è implicito in essi un avanzamento di tipo «a spirale»: i concetti, le nozioni, le funzioni non sono mai affrontati *in toto* e «una volta per tutte», ma sempre proposti per input progressivi, senza forzare l'ordine naturale di acquisizione, ma cercando allo stesso tempo di fornire allo studente gli strumenti per esprimersi e raggiungere i propri obiettivi comunicativi.

L'evoluzione degli approcci didattici è andata di pari passo con l'evoluzione dell'accesso all'informazione: da un'informazione di tipo lineare e sequenziale si è passati ad un'informazione organizzata «in profondità». Dopo una prima fruizione superficiale si può decidere se indagare ulteriormente la notizia, in quale modo e, soprattutto, a che livello.

Si parla in questo caso di «apprendimento in situazione» (metodologia oggi ampiamente diffusa negli ambiti delle lingue straniere, in quelli artistici, in quelli tecnologici). In questi ambiti i media digitali si sono imposti e hanno aperto la strada a nuove strategie di trasmissione e di verifica dei processi di apprendimento, strategie maggiormente legate al contesto e alla situazione di quelle (decontestualizzanti) legate alla «forma libro». Queste innovazioni sono state introdotte con maggiore coraggio nelle realtà di insegnamento non formalizzato, piuttosto che nella scuola.

Nella società dell'informazione in cui ci troviamo a vivere, il problema non è più avere accesso all'informazione, bensì essere in grado di fruirne nei modi più adeguati per realizzare i propri obiettivi.

Internet, sinonimo dell'informazione del XXI secolo è organizzata secondo le modalità dell'ipertesto: essere in grado di recuperare esattamente ciò che serve ai nostri fini educativi, professionali, sociali è un'abilità tanto indispensabile quanto «non istintiva», da acquisire, da sviluppare. Secondo Maragliano (2001), «ogni lettura intelligente e consapevole di un testo è per sua natura ipertestuale, per il fatto che nel coglierne la stabilità e l'indipendenza dei significati, li interconnette ad altri, e quindi ne mina l'assolutezza».

2.3.1 *Dall'ipertesto cognitivo a quello informatico*

Vivere un testo letterario come parte di una rete di relazioni e come centro «virtuale» di una vasta gamma di materiali contestuali significa educare l'allievo al concetto di documentazione, di ricerca. Dal punto di vista didattico, l'ipertesto navigabile si configura come un valido mezzo per acquisire tale abilità, in quanto in esso, la tradizionale separazione tra testo principale e commento si sfuma, riconfigurando entrambi i testi in unità di lettura o lessie indipendenti ma correlate.

Esso facilita inoltre la formazione dell'abitudine alla *lettura non sequenziale*, abitudine che si rivela particolarmente utile sia nello studio delle antologie scolastiche che dei materiali critici collegati. Questi ultimi, come molti scritti accademici e scientifici, richiedono spesso allo studente di abbandonare momentaneamente la lettura del testo principale per avventurarsi a considerarne le note: la citazione di un altro testo critico, di un brano di un'opera narrativa, di alcuni versi significativi di una poesia ecc. Data la sua natura non sequenziale e non lineare, l'ipertesto elettronico riproduce in maniera efficace le strutture testuali di questi apparati critici e abitua lo studente al recupero delle informazioni in modo più sistematico. Sebbene la tecnologia ipertestuale consenta di ritrovare in tempi brevi e con poche operazioni le informazioni ricercate, i vantaggi della navigazione non riguardano solo il mezzo informatico: l'acquisizione di un metodo sistematico di recupero delle informazioni genera nello studente la capacità di creare delle «vie d'accesso» al suo ipertesto cognitivo, facilitando il collegamento alle informazioni apprese.

Durante la fase di apprendimento, lo studente struttura infatti nella propria mente, attraverso la creazione di legami logici e analogici, dei

reticoli informativi in cui i vari frammenti di documenti testuali o lessie, non solo sono collegati tra loro, ma anche alla vita e alle opere dell'autore che li ha prodotti, al movimento culturale, al contesto storico-sociale, alla storia della letteratura della lingua in cui sono scritti ecc.

Si dovrebbero pertanto creare le condizioni per cui l'allievo possa esplicitare il proprio «ipertesto letterario» implicito, facendo in modo che gli allievi si pongano domande sul rapporto tra i materiali primari ed altri fenomeni, tra il testo letterario di partenza e gli ambiti contestuali più ampiamente culturali che lo caratterizzano.

Una componente essenziale del pensiero critico, e quindi del *sensu critico letterario* come meta educativa, è infatti data dall'abitudine a scoprire il rapporto di causalità esistente tra due o più fenomeni o eventi. Poiché l'essenza stessa dell'ipertesto è la creazione di connessioni, questa tecnologia offre all'educazione letteraria un valido strumento per abituare gli studenti a mettere in connessione i materiali che incontrano e, quindi, a sviluppare in loro *l'abilità di creare ipertesti*.

La dimensione di protagonismo e di creatività connessa al ruolo di autore/scrittore è inoltre maggiore rispetto a quella relativa al ruolo di esploratore/lettore di ipertesti: si avrà pertanto una funzionalità formativa assai più vantaggiosa ed interessante se gli studenti possono cimentarsi nella realizzazione di un'applicazione informatica. Nella sua versione informatica, l'ipertesto darà agli studenti l'opportunità di:

- esplicitare ed ampliare i legami intertestuali impliciti nella sfera cognitiva;
- rappresentare graficamente le interrelazioni stabilite;
- rendere manipolabili le transazioni di un comune processo di connessione.

2.3.2 *Lo studente-autore di ipertesti*

Le nuove figure del docente e dello studente date dall'incontro tra nuove tecnologie e approccio comunicativo all'insegnamento linguistico-letterario diventano particolarmente interessanti se analizzate alla luce delle riflessioni dei teorici della letteratura e dell'ipertestualità trattate in precedenza (vedi paragrafo 2.2.3).

L'enfasi posta da queste ultime sulle figure di autore e lettore rimette

in questione i presupposti dell'educazione letteraria circa le relazioni intercorrenti tra studente e testo letterario da un lato, tra studente ed insegnante dall'altro. Nell'ipertesto, autore e lettore possono infatti operare su un territorio comune, uno spazio condiviso in cui le unità minime di significato sono aperte a numerosi rimandi e interpretazioni da associare sulla base di nessi logici, narrativi e conversazionali e, in definitiva, volto alla costruzione di conoscenza, piuttosto che alla sua trasmissione.

Parallelamente, sul piano didattico, l'insegnante non è più il detentore unico della «verità letteraria», ma diviene piuttosto un facilitatore o un *learning manager*, come lo definisce il teorico di ipertestualità e autore di romanzi ipertestuali Michael Joyce (Joyce, 1995, p. 122). Una parte dell'autorità dell'insegnante tradizionale passa quindi necessariamente allo studente-scrittore: questi aggiunge ai materiali letterari e critici reperiti osservazioni personali e sintesi proprie. È inoltre lo studente-scrittore a gestire e rielaborare il materiale a sua disposizione, cercando al contempo di stabilire delle connessioni coerenti che un ipotetico lettore possa scoprire ed esplorare, senza limitarne prematuramente ed arbitrariamente le possibilità di navigazione.

Proprio come il lettore dei testi «scrivibili» barthesiani (vedi paragrafo 2.2.3.2), durante la creazione dell'applicazione ipertestuale lo studente è quindi chiamato ad assumere un ruolo attivo: divenendo, in un certo senso, «scrittore», deve anche porsi il problema di chi sia il destinatario della propria «opera», in quanto essa non sarà più diretta solamente all'insegnante-giudice ai fini di una verifica *tout court*.

Costruire ipertesti in classe rappresenta dunque un compito cognitivo piuttosto complesso. Non significa semplicemente scegliere tra opzioni predefinite o trascrivere al computer ciò che si è studiato, ma piuttosto:

- a. permettere agli studenti di effettuare ricerche e indagini secondo metodologie basate sull'analisi e sulla relazione;
- b. sviluppare sintesi critiche nel riassumere il senso dei materiali reperiti;
- c. costruire il significato degli eventi o fenomeni studiati organizzandoli in modelli concettuali;
- d. affinare e saper comunicare le conoscenze apprese attraverso l'utilizzo di strumenti tecnologici avanzati;
- e. effettuare esperienze di progettazione e di scrittura collaborative.

Il prodotto realizzato, un'opera «aperta», potrà così essere facilmente messo a disposizione di altri studenti, classi e scuole (anche attraverso il World Wide Web) per incoraggiare l'esplorazione e l'autoregolazione nell'apprendimento, oltre che l'arricchimento e l'aggiornamento continuo dello stesso.

2.3.2.1 *Consolidare e saper comunicare le conoscenze acquisite*

Il passaggio dai moduli cognitivi (ipertesto implicito) alla loro realizzazione visiva in moduli ipertestuali (ipertesto esplicito) e l'interconnessione degli stessi in fitte reti di natura interdisciplinare consentono la realizzazione concreta di collegamenti tra le conoscenze prima difficilmente concepibili, nonché la riscoperta e il perfezionamento delle connessioni già effettuate. Il *consolidamento* delle conoscenze acquisite è generalmente attuato attraverso la tecnica del ripasso, durante il quale si ripete semplicemente ciò che è stato studiato in precedenza, senza acquisire nulla di nuovo. Sarebbe piuttosto auspicabile ripercorrere ciò che si è studiato con modalità differenti, nonché approfondire i temi trattati cercando di stabilire delle relazioni tra gli stessi e nuovi elementi ad essi pertinenti, al fine di potenziare i link mentali pregressi e instaurarne di nuovi.

Creare ipertesti consente di strutturare in modo sistematico le conoscenze mediante la creazione e la gestione di connessioni, ma presenta anche un fondamentale *aspetto metacognitivo* per l'intenzionalità richiesta allo studente. In fase di costruzione dell'opera «iper», lo studente è infatti chiamato a riflettere sulle scelte e sui criteri alla base del percorso operativo. Deve essere continuamente cosciente della posizione in cui si trova e delle possibili connessioni agli altri nodi, così da prevedere gli ipotetici spostamenti di un lettore e permettergli percorsi rapidi e semplici.

Perché questa azione di auto-monitoraggio permanente sia possibile, è essenziale che lo studente-scrittore abbia:

- analizzato a fondo i testi letterari studiati e/o gli scritti ad essi correlati;
- riassunto il senso dei medesimi o parte di essi in modo critico e personale;
- determinato gli elementi passibili di connessioni ipertestuali.

In questo modo verranno sviluppati nello studente *sensu analitico e sensu critico, abilità di scrittura e di manipolazione testuale*.

Oltre che scoprire concretamente la natura relazionale del sapere, costruire un ipertesto significa infatti avere la possibilità di affinare le conoscenze acquisite, dando loro una forma scritta comprensibile che sia allo stesso tempo coesa ed esauriente. Uno degli obiettivi fondamentali diventa pertanto la produzione di «testi conclusi, coerenti sul piano logico semantico, coesi sul piano della relazione tra frasi ed appartenenti ad uno specifico genere comunicativo» (Balboni, Luise, 1994 p. 43). Il raggiungimento di questa *competenza testuale* diviene meta particolarmente interessante se il lavoro è effettuato in una delle lingue straniere studiate. Durante la creazione di un ipertesto vengono infatti esercitate:

- a. le *abilità primarie* di scrittura e di lettura, ma anche l'abilità interattiva o dialogica se durante il lavoro collettivo viene usata la lingua straniera;
- b. le *abilità integrate* del riassumere, parafrasare, tradurre.

I testi tradizionalmente prodotti dallo studente, come la «relazione sulla ricerca effettuata» o la «relazione sul libro letto», diventano però un punto di partenza e non un traguardo. Questi testi rappresentano infatti gli elementi a partire dai quali verrà avviata la discussione e la valutazione del lavoro effettuato, sulla base del confronto delle idee e delle esperienze di ogni singolo studente-autore dell'ipertesto, proprio come in una comunità di critici, rappresentati nella fattispecie dagli altri studenti e dagli insegnanti. Viene quindi favorita un'acquisizione orientata all'uso del processo di apprendimento più che al processo stesso, ovvero all'acquisizione della *competenza metacognitiva* (Balboni, Luise, 1994, p. 51): l'allievo viene stimolato a riflettere sulle tecniche, sulle strategie e sulle procedure utilizzate per l'apprendimento e che sono alla base delle abilità linguistiche da perseguire.

2.4 Interdisciplinarietà e multimedialità

Come abbiamo analizzato a proposito dell'intertestualità (vedi paragrafo 2.2.3.3), nello studio di un testo letterario lo studente si trova a dover

fronteggiare una quantità piuttosto diversificata di «testi», non limitata all'ambito puramente letterario e non necessariamente a quello verbale. Dopo aver considerato i vari aspetti culturali connessi ai testi analizzati nell'unità didattica o nel modulo, l'allievo arricchisce il suo ipertesto cognitivo anche di espressioni «non letterarie»: le arti plastiche, la musica, il teatro, il cinema divengono ambiti culturali da esplorare e connettere alle informazioni già apprese per avere un quadro completo dell'epoca e, per converso, per comprendere più approfonditamente il testo letterario, frutto di quell'epoca storica e culturale.

Dal punto di vista didattico, intertestualità diviene dunque sinonimo di interdisciplinarietà, sia sul piano delle tematiche letterarie suddivise tra più moduli e materie scolastiche (letteratura italiana e straniera), sia su quello delle tematiche più ampiamente culturali, altrettanto parcellizzate in discipline specifiche (storia, filosofia, storia dell'arte ecc.).

2.4.1 *Costruire ipertesti interdisciplinari*

La natura antigerarchica dell'ipertesto rende tale strumento un valido ausilio per l'integrazione di materiali relativi alle unità di uno stesso modulo o a moduli differenti, mettendoli in stretta relazione tra loro. I sistemi ipertestuali consentono infatti una *comunicazione asincrona* tra le componenti di uno o più moduli cronologicamente ordinati, permettendo la creazione di una *memoria del corso* che sopravviva al periodo scolastico nel quale viene effettuata (Landow, 1993, pp. 162-63).

Esso consente inoltre di avvicinare e integrare i «testi» di un modulo con quelli di altre discipline scolastiche non letterarie: nell'ipotesi di un lavoro collaborativo sulla letteratura elisabettiana, si potranno rendere compresenti nel medium informatico le opere shakespeariane e loro numerose realizzazioni pittoriche. Il progetto interdisciplinare potrebbe inoltre allargarsi alla storia del teatro e includere l'analisi della scenografia del teatro elisabettiano e/o lo sviluppo storico del teatro inglese, dalle *moralities* e *mysteries* fino al teatro moderno ecc.

Come abbiamo sottolineato sopra a proposito dell'evoluzione del sapere letterario, progetti interdisciplinari di tal genere non dovrebbero mirare all'esautività, quanto piuttosto a favorire negli studenti la creazione di mentalità aperte, disposte alla cooperazione tra discipline di-

verse e, quindi, a favorire l'interazione tra potenziali esperti di differenti domini conoscitivi.

Il passaggio dalla storia della letteratura comunemente intesa ad una «storia della letteratura ipertestualizzata» non va dunque visto semplicemente come uno «stratagemma» didattico per motivare gli studenti o la riproposizione di un sapere enciclopedico in forma elettronica:

- rendendo permeabili i margini delle varie discipline, la tecnologia ipertestuale libera il sapere dalla linearità cronologica e lo apre ad un gioco virtualmente infinito di rimandi e di associazioni;
- dando pari importanza ai testi visualizzabili, elimina la sussidiarietà dei documenti di approfondimento e ridà alla dimensione culturale del testo letterario lo «spazio» negatogli dalla linearità della stampa;
- materializzando le operazioni cognitive che collegano i vari «testi», pone in primo piano i legami di cui si sostanzia l'apprendimento significativo (vedi paragrafo 2.1.2).

In questo senso, l'intrinseca natura ipertestuale della conoscenza letteraria trova nell'attualizzazione informatica un'espressione naturale ed efficace.

2.4.2 *Saper gestire più linguaggi*

Valicare i confini disciplinari e semiotici del libro di testo vuol dire anche avventurarsi nel *mare magnum* delle informazioni non verbali (foto, immagini, suoni ecc.) ovvero di tutti quegli elementi che rendono gli ipertesti multimediali o *ipermedia*.

Applicandosi alla creazione di un ipermedia sì fatto, verrà esercitato lo spirito di analisi e di valutazione dal momento che gli studenti-autori dovranno scegliere quali media e quale linguaggio siano più consoni alla gestione di determinate informazioni.

In tale ottica, il cinema, e soprattutto il video d'autore, ricoprono un ruolo di particolare rilievo: esso realizza visivamente il contesto storico e culturale dell'epoca studiata, ma pone anche il problema della verifica dello stile peculiare di un'opera letteraria nella trasposizione cinematografica.

Il collegamento ipermediale può gestire in modo integrato i due lin-

guaggi narrativi, individuandone le zone di convergenza o «combinatoria narrativa» e puntualizzandone le rispettive differenze.

L'apporto specifico della tecnologia informatica è caratterizzato dalla possibilità di avere sempre «in linea» il confronto tra più «testi» presentati nei loro linguaggi di origine: il legame può condurre così dal testo verbale (il brano letterario) ad un altro testo verbale (la sceneggiatura, l'intervista al regista, il contributo critico ecc.), ma anche al testo filmico e viceversa. L'uso di «testi» filmici nella didattica della letteratura contribuisce pertanto allo sviluppo:

- della capacità di interpretazione testuale;
- della capacità di effettuare collegamenti intratestuali tra un film e un altro;
- della capacità di effettuare collegamenti intertestuali tra un film e un'opera appartenente ad un altro genere testuale (romanzo, novella, *pièce* teatrale, opera musicale ecc.);
- delle competenze di scrittura documentaria, descrittiva, critica (Maragliano, 1994, p. 202).

La presenza di un sistema ipertestuale agevola ancora una volta la produzione dei risultati del lavoro di analisi, nonché l'archiviazione e l'interconnessione delle informazioni reperite e dei testi prodotti dagli studenti. Lo studente-scrittore ipertestuale avrà così creato «una scrittura di second'ordine [che] sarà il contributo specifico del medium elettronico alla storia della letteratura» (Bolter, 1993, p. 144), un contributo vantaggioso tanto per lo «scrittore», quanto per i suoi lettori.

Bibliografia

- BALBONI P.E., 1999, *Nozionario di glottodidattica*, Guerra, Perugia.
 —, 2002, *Le sfide di Babele, insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Libreria, Torino.
 BALBONI P.E., LUISE M.C., 1994, *Interdisciplinarietà e continuità nell'educazione linguistica*, Armando, Roma.
 BARTHES R., 1973, *S/Z*, Einaudi, Torino.

- BETTETINI G., GASPARINI B., VITTADINI N., 1999, *Gli spazi dell'ipertesto*, Bompiani, Milano.
- BOLTER J.D., 1993, *Lo spazio dello scrivere: computer, ipertesti e storia della scrittura*, Edizioni Vita e Pensiero, Milano.
- BUSH V., 1945, *As We May Think*, in «Atlantic Monthly».
- CALVANI A., ROTTA M., 1999, *Comunicazione e apprendimento in Internet. Didattica costruttivistica in rete*, Erickson, Trento.
- CALVINO I., 1995, *Lezioni Americane*, ora in *Saggi*, vol. I, Mondadori, Milano.
- CELENTIN P., 2000, *Autonomia e supporti informatici e telematici nell'insegnamento dell'italiano a stranieri*, in R. DOLCI, P. CELENTIN, *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
- , 2003, *Il software nella didattica dell'italiano LS*, in R. DOLCI, P. CELENTIN, *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
- DE KERCKHOVE D., 1997, *Verso la conoscenza connettiva*, intervista a *Mediamente*, Cannes (Milia), <http://www.mediamente.rai.it/home/bibliote/intervis/d/dekerc04.htm>
- DERRIDA J., 1972, *La dissémination*, Seuil, Parigi.
- DOLCI R., 2004 (in corso di stampa), *Glottodidattica, costruttivismo e tecnologie*, in G. SERRAGIOTTO (a cura di), *Nuovi ambienti di apprendimento*, UTET Libreria, Torino.
- FOCHI A., 2000, *Testo artistico versus ipertesto? Per un altro punto di vista nello studio delle avanguardie letterarie in lingua inglese*, in A. BENUCCI (a cura di), *Educazione Permanente*, Protagon, Siena.
- FOUCAULT M., 1994, *Dits et écrits. 1954-88. Tome I (1954-69)*, Gallimard, Parigi.
- FREDDI G., 2003, *La letteratura. Natura e insegnamento*, Ghisetti e Corvi, Milano.
- FRIEDLANDER L., 1995, *Du savoir à l'information: concevoir en pensant à l'utilisateur*, in J.-P. BALPE, A. LELU, I. SALEH (a cura di), *Hypertextes et hypermédias : réalisations, outils, méthodes*, Atti del Convegno *Ipertesti e Ipermedia*, 11-12 maggio 1995, Università Parigi VIII.
- INFANTE C., 2002, *Scrittura mutante. Scrittura muta che muta*, intervista a cura di M. AVETA, S. DE PASCALIS, F. SANZO, «Bollettino '900», 1-2, <http://www2.unibo.it/boll900/numeri/2002-i/Infante.html>
- JOYCE M., 1995, *Of Two Minds: Hypertext, Pedagogy and Poetic*, University of Michigan Press, Ann Arbor.
- KRISTEVA J., 1969, *Problèmes de la structuration du texte*, «Linguistique et Littérature», 12.
- LANDOW G.P., 1993, *Ipertesto: il futuro della scrittura*, Baskerville, Bologna.
- LANDOW G.P., 1997, *Hypertext 2.0: The Convergence of Contemporary Theory and Technology*, rev. ed., The Johns Hopkins University Press, Baltimora.

- MARAGLIANO R., 1994, *Manuale di didattica multimediale*, Laterza, Roma-Bari.
- , 1998a, *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Laterza, Roma-Bari.
- , 1998b, *Tre ipertesti su multimedialità e formazione*, Laterza, Roma-Bari.
- , 2001, *Verso una scuola bilingue*, «Iter», 6, <http://www.geocities.com/Athens/Forum/9897/iter.htm>
- MARGIOTTA U. (a cura di), 1997, *Pensare in rete. La formazione del multialfabetista*, CLUEB, Bologna.
- MORGAN T.E., 1985, *Is There an Intertext in This Text?: Literary and Interdisciplinary Approaches to Intertextuality*, «American Journal of Semiotics», vol. III.
- NELSON T.H., 1992, *Literary Machines 90.1*, Muzio, Padova.
- NOVAK J., 2001, *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare ed usare la conoscenza*, Erickson, Trento.
- PILZ K., 2001, *L'ipertesto: genere letterario marginale o emergente? Un'indagine sugli ipertesti di Italo Calvino*, «Bollettino '900», 2.
- PORCELLI G., DOLCI R., 1999, *Multimedialità e insegnamenti linguistici. Modelli informatici per la scuola*, UTET Libreria, Torino.
- PRATTICO F., 1998, *L'insegnante del Duemila sarà un navigante del sapere*, in «Telèma», 12, <http://www.fub.it/telema/TELEMA12/Pratti12.html>
- QUENEAU R., 1961, *Cent mille milliards de poèmes*, Gallimard, Parigi.
- RUCCI A., 2002, *Per un uso didattico consapevole dell'ipertestualità*, «Educare.it», II, 11, <http://www.educare.it/Scuola/articoli/ipertestualita.htm>
- SEGRE C., 1985, *Avviamento all'analisi del testo letterario*, Einaudi, Torino.
- TRENTIN G., 2001, *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*, Franco Angeli, Milano.
- VOLLI U., 2000, *Manuale di semiotica*, Laterza, Roma-Bari.

Capitolo 3

La letteratura della rete

di Filippo Caburlotto

L'avvento e soprattutto la diffusione capillare di Internet ha fortemente influenzato, se non trasformato in certi casi, il nostro modo di comunicare, di percepire alcune realtà, di intendere delle tematiche; alcuni esempi sono l'e-commerce, la formazione via rete ecc.

Analogamente ad altre realtà e ad altre arti, si pensi alle videoinstallazioni, per esempio, anche nell'ambito della letteratura sono evidenziabili alcune correnti. Queste, pur sviluppatesi in ambiti e tempi differenti, sono un fenomeno attualissimo in rete, di grande interesse e, in alcuni casi, di larghissima diffusione tanto da divenire dei veri e propri fenomeni di costume.

Essenzialmente, la letteratura in rete si sviluppa secondo cinque modelli facilmente identificabili:

- a. trasposizione di opere cartacee (più o meno famose);
- b. prosa;
- c. poesia;
- d. forme aperte e *in progress* quali la scrittura collaborativa (moderata e non);
- e. forma diaristico-epistolare o Weblog.

Essendo il primo caso già trattato diffusamente nel cap. 5, in questo nostro studio prenderemo in esame solamente i restanti, ovvero quelli in cui l'influenza di Internet, delle teorie degli ipertesti e della diffusione di nuove tecnologie, quali lo *streaming* o Macromedia Flash, sono più evidenti e permeanti.

3.1 Il primo terreno di conquista: la prosa

La prosa è stata, certamente, il primo «terreno di conquista» della letteratura ipertestuale. Fin dalla fine del decennio 1980 i primi testi erano liberamente fruibili via rete. Un esempio è *Border Line* di M.A. Garcia (figg. 1 e 2) consultabile all'indirizzo www.team2it.net/iper/border/border.html

L'opera fu scritta nel 1989 in spagnolo e tradotta in italiano nel 1991, divenendo così il primo ipertesto letterario in italiano.

La strutturazione è quella sequenziale; l'utente può passare da un file all'altro mediante il collegamento alla base delle pagine; sono però previsti anche dei link all'interno del testo, che rimandano a delle scelte, a delle soluzioni parallele. Il lettore, inoltre, può avvalersi di un pannello di direzione che consente di ritornare alla prima pagina, visualizzare la mappa dell'ipertesto, o proseguire in ordine sequenziale.

Questo tipo di opere rappresenta la fase pionieristica della *netliterature*. Più che essere epigoni di un nuovo tipo di letteratura si possono intendere come esperimenti, come tentativi di rottura con la tradizione cartacea.

Come osserva argutamente D. Kolb: «È come inventare un nuovo strumento musicale: per un po' di tempo la gente esplora le possibilità dello strumento, il pianoforte, per esempio, e poi arriva qualcuno che è capace di sfruttare queste possibilità per fare grande musica. Penso che ora siamo nella fase di esplorazione dell'ipertesto letterario, la sperimentazione sulla forma» (cfr. sito in bibliografia).

Fig. 1

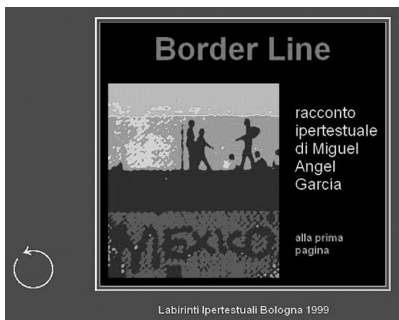
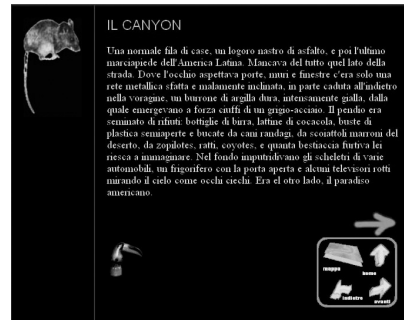


Fig. 2



La letteratura ipertestuale, infatti, affonda le proprie radici in riflessioni che hanno attraversato la seconda metà del XX secolo, relative all'assenza di gerarchia nei testi, o alla ricerca di costruzioni letterarie prive di centralità ed unilinearità, basate sulla frammentazione, sulla molteplicità di significati.

Ciò che ora intendiamo come ipertesto è, per certi versi, molto vicino a quello che G. Deleuze e F. Guattari (1977, p. 54) definirono come concetto di rizoma: «Il rizoma connette un punto qualunque con un altro punto qualunque e ognuno dei suoi tratti non rinvia necessariamente a tratti della stessa natura; mette in gioco regimi di segni molto differenti ed anche stati di non-segni. Il rizoma non si lascia riportare né all'uno né al molteplice. Non è fatto di unità ma di dimensioni o piuttosto di direzioni in movimento, non ha inizio né fine ma sempre un mezzo, per cui cresce e straripa».

Com'è possibile notare, questa definizione richiama molte delle caratteristiche dell'ipertesto: la struttura reticolare, l'associazione non lineare, la mancanza di una fine ecc.

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

Con questo non si intende svalutare il lavoro di autori quali M. Joyce, D. Cooper, S. Jackson che, al contrario fondarono le basi sulle quali sviluppare un nuovo metodo di fare letteratura online.

In particolare, notevole successo hanno riscosso alcune opere di Shelly Jackson, forse, una delle più conosciute e stimate autrici di ipertesti letterari. La sua carriera di scrittrice ipertestuale inizia nel 1993 quando, seguendo un corso di scrittura tenuto da P. Landow, getta le basi per il suo primo successo *Patchwork Girl* (<http://www.eastgate.com/catalog/Patchwork.html>).

L'opera si basa sul capolavoro di Mary Shelley, *Frankenstein*, dal quale derivano molti spunti, compreso quello attorno al quale ruota il plot, ovvero la costruzione di una creatura, di un mostro.

La storia è quella della creatura femmina che nel romanzo di Mary

Shelley Victor Frankenstein si rifiuta di costruire. Shelly Jackson recupera il tema della creazione e «dà vita» alla femmina, anzi, per la precisione, racconta la sua vita, durata, ormai 175 anni.

L'opera presenta svariate chiavi di lettura; la più evidente è quella che rimanda al modello di scrittura ipertestuale che, come la creatura, viene paragonato ad un *patchwork*, ad una costruzione basata su pezzi di differente provenienza. Metaforicamente, quindi, le difficoltà che contraddistinguono la vita della creatura potrebbero essere lette come una denuncia delle perplessità che molti critici (M. Blonsky per esempio) dimostrano verso le opere letterarie in forma ipertestuale.

Patchwork Girl, chiaro simbolo di frantumazione, di assimilazione di parti differenti, potrebbe essere intesa, anche, come metafora di perdita di unità, come l'emblema dell'essere umano, ormai conscio di essere la somma di «parti» differenti. In quest'ottica si potrebbe vedere, non solo la ripresa del tema della frantumazione dell'Io, ma anche la sua evoluzione in chiave multiculturale; *Patchwork Girl*, infatti, è il frutto di parti differenti e, quindi, anche di culture differenti.

La strutturazione dell'opera è molto complessa; S. Jackson sfrutta al meglio la natura reticolare dell'ipertesto, per creare dei percorsi trasversali, alternativi, ma che, in alcuni casi, diventano paralleli e si sovrappongono al plot. Esempio di quanto detto è il settore dedicato al cimitero in cui vengono prese le parti che costituiranno la creatura; l'utente infatti, oltre vedere le membra che saranno utilizzate, può conoscere anche la storia di quelle parti, intrecciando così più racconti complementari l'uno all'altro.

S. Jackson è, anche, autrice di un altro famoso ipertesto letterario: *My Body* (www.altx.com/thebody/).

Scritto tre anni dopo *Patchwork Girl*, questo testo si presenta come un'autobiografia raccontata per mezzo di parti del corpo dell'autrice.

Anche in questo caso è fin dall'inizio evidente il motivo della frantumazione dell'Io, rappresentato graficamente nella *imagemap* (immagine attraverso la quale è possibile accedere a differenti collegamenti, in base all'area selezionata) che si trova nella prima pagina. L'immagine è quella di una donna, vagamente somigliante all'autrice, composta da poligoni irregolari, in cui sono inserite singole parti, testa, spalle, mani ecc., combacianti in modo da formare un corpo umano (fig. 3).

Ogni sezione rimanda ad una descrizione della parte anatomica scel-

Fig. 3

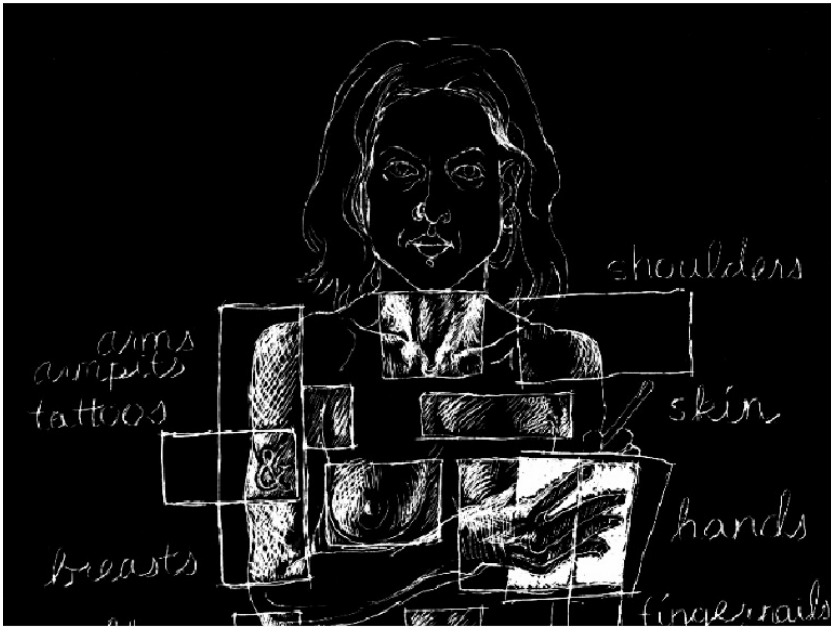
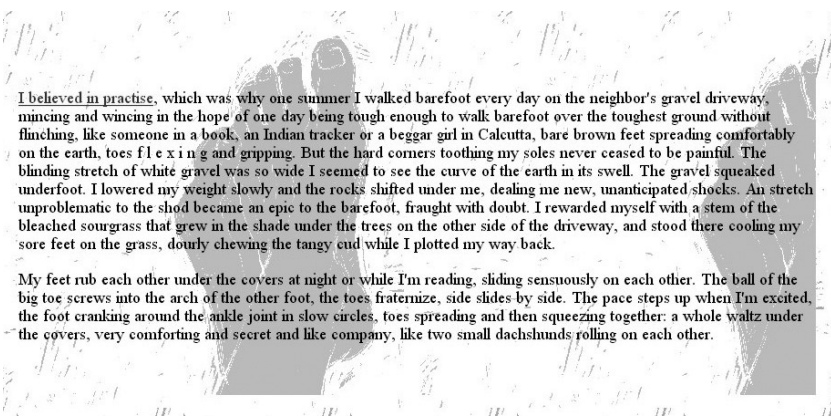


Fig. 4



ta (fig. 4), che a sua volta rinvia ad alcuni dati biografici relativi all'autrice. I file, inoltre, includono collegamenti ad altre sezioni corporee.

Da notare è come l'autrice utilizzi le immagini, non considerandole un arricchimento del testo, ma una base sulla quale le parole vanno ad appoggiarsi, seguendone le forme, adattandosi ad esse.

Anche in questo caso, una delle più evidenti carenze dell'ipertesto di S. Jackson è quella relativa agli strumenti multimediali quali suoni o filmati, di cui l'autrice non fa uso. Il testo, però, non ne risente molto, in quanto la scrittrice riesce a mantenere sempre costante l'attenzione del lettore sia grazie ad una struttura molto curata; sia a dei collegamenti ipertestuali frutto di associazioni mentali solo all'apparenza casuali, ma densi di significati reconditi che spaziano dai dati autobiografici alle dissertazioni filosofiche.

Una struttura simile è identificabile anche in *Creamed Corn* (figg. 5, 6, 7) di Jason Pettus (www.jasonpettus.com/cc/index.htm), in cui la storia dei sei protagonisti si intreccia in modo quasi inestricabile grazie ai continui riferimenti interni. La maggior parte dei link presenti nel testo, spostano, infatti, l'azione da un protagonista all'altro, da un punto di vista maschile ad uno femminile, da una interpretazione della realtà all'altra; chiamando così il lettore alla collaborazione, all'interpretazione e, per certi versi, ad una presa di posizione.

Fig. 5

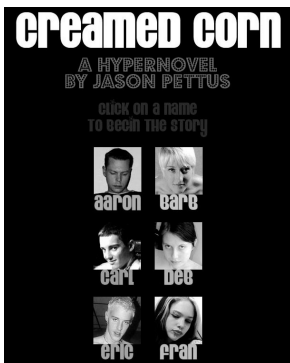


Fig. 6

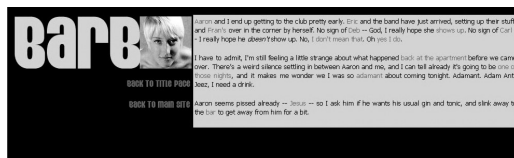


Fig. 7



3.2 Il secondo passo: la partecipazione

Nello stesso periodo (fine anni 1990 inizio 2000), è possibile assistere alla nascita (anche grazie alla diffusione di strumenti quali Macromedia Flash e Shockwave) di opere in grado di avvalersi di stimoli differenti: audio, video, animazioni, strutture interattive controllabili dall'utente.

Di questa nuova tendenza, ottimi esempi sono i racconti consultabili dal sito e-merl (www.e-merl.com).

Il lettore, oltre ad essere immerso in un fluido di stimoli in grado di coinvolgere canali sensoriali differenti, è chiamato direttamente a partecipare: dalle sue scelte dipenderà l'evoluzione del plot, ormai completamente separato dalla *fabula*.

Il tipo di interazione che si viene ad instaurare è basato su una sorta di partecipazione al processo creativo del testo: la lettura di una struttura ipertestuale può essere, infatti, intesa come una perpetua riscrittura, dato che il plot delineato dall'utente può differire di volta in volta, dando così vita a nuove composizioni potenzialmente infinite.

Un caso famoso è quello di *Henry's Story* di D. Merlin Goodbrey opera basata sull'animazione del personaggio principale che viene visto dal lettore mentre cammina lungo una strada. Spostando Henry mediante l'utilizzo del mouse e del sistema *drag drop*, sullo schermo appaiono delle frasi che a seconda della scelta e della sequenza formano plot differenti (figg. 8, 9).

Un caso particolare di romanzi ipertestuali (anche se per certi versi sarebbe più corretto parlare di forme ipermediali) sono una ridotta, ma interessante, serie di opere che per veicolare i significati si avvalgono

Fig. 8



Fig. 9

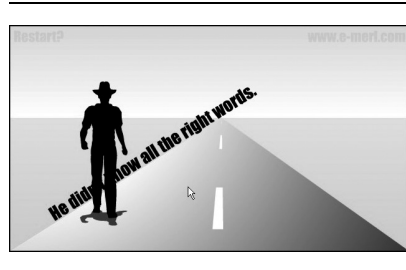


Fig. 10

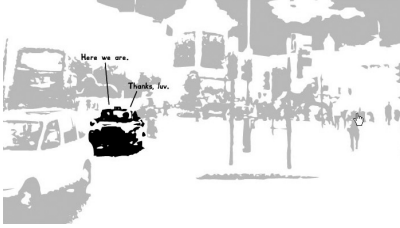
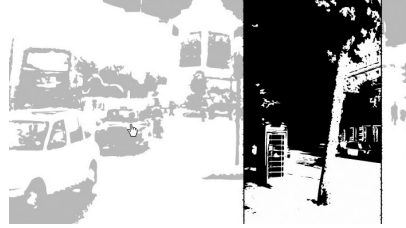


Fig. 11



più dell'animazione, delle sensazioni riprodotte mediante l'ambiente virtuale creato che del testo in esso incluso.

Si tratta di una tendenza emergente che, per quanto riguarda le tecniche comunicative, si rifà alla tradizione delle strisce fumettistiche più che alla letteratura tradizionale, dalla quale, però, mutua la letterarietà (si veda cap. 1).

Un ottimo esempio di quanto detto è rappresentato dall'opera *Vicious Souvenirs* (figg. 10, 11).

3.3 La poesia

Questo tipo di realizzazione ha trovato molto presto un'applicazione ideale nei testi poetici.

Mentre all'origine la poesia ipertestuale rappresentava spesso la trasposizione di testi più o meno fortunati concepiti per una tradizionale diffusione cartacea, con il passare degli anni le notevoli possibilità ipermediali hanno spinto verso un'integrazione sempre più oculata e proficua di stimoli differenti.

Un esempio è *The Aleph* (fig. 12) in cui oltre al testo fruibile secondo modalità differenti, assumono notevole importanza gli stimoli visivi.

Un altro esempio di suggestione visiva è quello di *Stillicidio* di D. Calisi (fig. 13), raggiungibile da www.contentodesign.it, in cui il continuo fluire delle parole, la scansione temporale in cui appaiono i versi e l'effetto dissolvenza che avvolge a tratti alcune parti della poesia contribuiscono a immergere il lettore in un ambiente che riflette il contenuto dell'opera.

Fig. 12

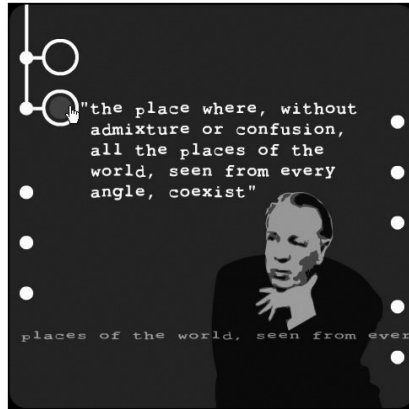
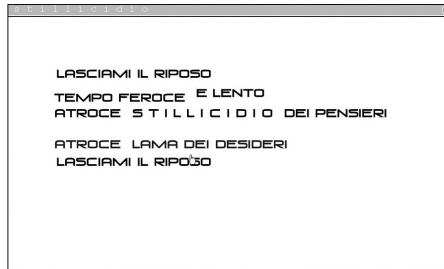


Fig. 13



Un discorso a parte meritano le forme estreme del poetare ipertuale, assolutamente non riproducibili mediante immagini, in quanto basate quasi integralmente sulle suggestioni sonore e visive. In questo caso si giunge ad una rappresentazione quasi mimica dell'opera poetica, la quale trascende il significato testuale per divenire totale rappresentazione di emozioni e stati d'animo.

Un esempio di quanto detto è visibile sul sito www.aleart.it

Al contrario della poesia, come detto in secondo piano nella fase pionieristica della scrittura online, grande fortuna hanno avuto agli albori della *netliterature* le forme collaborative, in cui i testi erano creati par-

zialmente o integralmente dai lettori. Queste opere si dipanavano o seguendo una traccia lasciata dall'ideatore, il quale proponeva una sorta di canovaccio sviluppato poi dai lettori o, più frequentemente, sulla scorta di un singolo impulso iniziale che funzionava come incipit, ma che non vincolava in alcun modo l'elaborazione del plot.

Un esempio famoso, ora difficilmente rintracciabile in rete è *The Confessional* di A. Joelle.

Il testo si apriva su un'*imagemap*, strutturata geometricamente, contenente svariati volti femminili. Ad ogni link corrispondevano delle sezioni nelle quali l'utente era chiamato ad interagire, mediante appositi strumenti (*form*), per mezzo dei quali poteva rispondere a delle domande ed inserire immediatamente delle frasi all'interno dell'ipertesto.

Attualmente, dopo essere stata sperimentata utilizzando differenti strumenti (dal forum, alla chat, dall'e-mail, all'SMS), questa tipologia di opera ipertestuale vive un momento di quasi totale abbandono, forse anche a causa dell'impossibilità di ricreare le suggestioni che abbiamo visto applicate ai romanzi e, soprattutto, alla poesia.

3.4 Il Weblog

A contrastarne la diffusione è intervenuto, inoltre, un fenomeno di massa di stampo assolutamente individualista quale il Weblog.

I Weblog sono negli ultimi anni uno dei fenomeni più avvincenti e ricchi di partecipanti della rete, oltre che dei più discussi e dibattuti (per maggiori informazioni si veda M. Dovigi, 2003).

Dal punto di vista letterario è possibile pensare a queste strutture come a delle raccolte diaristico-epistolari: novelli Jacopo Ortis e novelle Pamela, più e meno giovani scrittori si affacciano sulla rete per riportare, il più delle volte quotidianamente, pensieri, sensazioni, notizie o semplicemente il resoconto della propria giornata.

Le tematiche trattate sono numerosissime: dalle «memorie» alle riflessioni; dalle critiche alla raccolta di notizie; ma si possono trovare anche informazioni relative a: associazioni, società, prodotti, mode, tendenze, software ecc.

Quelli che proponiamo di seguito sono solo due esempi della varietà

Fig. 14

Picchi di giornalismo
Quando la qualità è una parete inespugnabile

11 Settembre 2003
DIARIO DAL SAHARA OCCIDENTALE, 10 SETTEMBRE '03

Giornata quasi da dimenticare!

Tutti i programmi fatti non sono stati rispettati. Ma questa volta voglio evitare di condividere con voi ciò che non va'. Provo a essere "uno di loro".
Cerco di riflettere, di usare il tempo dell'attesa di un lavoro programmato che mai inizierà solamente perché un loro "responsabile" non si presenta, per guardarmi intorno. Per capire che alla fine io sono qui per loro e non viceversa. Che, alla fine non mi debbo dannare io se loro non mostrano il minimo segno di preoccupazione.
Beh approfitto per riprendere a pensare, per capire che qui, in mezzo al nulla, ad una natura che non offre niente se non la sua inospitalità posso tentare di uscire dal circolo vizioso verso cui mi spinge la società consumistica che abbiamo costruito, rendendoci inappagati con la sua imposizione di continue richieste. Tante voglie da soddisfare, cose futili che fanno smarrire il vero significato del vivere comune.

Scritto da mc alle 12:41 | [Commenti \(0\)](#) | [TrackBack \(0\)](#)

DIARIO DAL SAHARA OCCIDENTALE, 9 SETTEMBRE

I tempi!!!
In due giorni abbiamo fatto quello che si poteva fare in una mattinata!!

Continua "Diario dal sahara occidentale, 9 settembre"

Settembre 2003

Dom	Lun	Mar	Mer	Gio	Ven	Sab
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

Cerca

Cerca in questo sito:

Cerca

Archivio

- Settembre 2003
- Agosto 2003
- Luglio 2003
- Giugno 2003
- Maggio 2003
- Aprile 2003
- Marzo 2003
- Febbraio 2003
- Gennaio 2003
- Dicembre 2002

di quanto prodotto. Il primo (*Picchi di giornalismo*, fig. 14) si propone di raccogliere «il meglio del peggio» del giornalismo creando una satirica «hall of shame»; il secondo (*La cuccia di Bobulina*, fig. 15), invece è gestito da una ragazza che puntualmente informa la rete sull'evoluzione della propria vita.

Oggettivamente, la maggior parte delle volte il risultato dei Weblog assomiglia più all'appagamento del proprio ego, al bisogno di appartenere ad una comunità o alla necessità di affermare la propria esistenza, che ad un'opera letteraria; ma esistono anche casi in cui l'ingenuità (resta da determinare se artistica o reale) di questa operazione, la profondità di quanto scritto ed uno stile particolarmente adatto ad una nuova forma diaristica, innalzano il prodotto a dignità letteraria.

Questa dicotomia, così evidente nella produzione di Weblog, è insita in tutte le forme di produzione ipertestuale. La rete, infatti, è divenuta, con il passare degli anni, terreno di conquista per numerosissimi aspiranti scrittori o presunti tali che, anche grazie all'abbattimento dei costi di stampa, hanno trovato in essa un ambiente dove potersi esprimere.

In altre parole, come in numerosissimi ambiti, Internet offre una

Fig. 15

La caccia di bobulina

Home Chi sono Links Email

12/09/2003 10:53 | **gatti al mare**
Canale: quanto siamo belli, Autore: bobulina

Leggi commenti (0) Permalink

12/09/2003 10:50 - **nessun titolo** -
Canale: Generale, Autore: bobulina

primo grande colpo al mio desiderio di ottimismo:
sono tornati i mesi e mi hanno regalato 2 maglioni, un giacchino tutti bellissimi...ma anche un paio di jeans, di quelli scoloriti che fanno tanto pisciella...

beh, mia madre si è dimenticata che porto la 46 e mi ha comprato la 44.

Inutile dire che non mi entrano neanche se mi ricopro tutta di vaselina....

SONO UN GATTO GRASSO!!!!

ma combatto ancora sulla via dell'ottimismo: dimagrirò e quei pantaloni mi entreranno.

E' evidente che,avendomi regalato tutta 'sta roba, la palestra me la pagherò da sola....

Leggi commenti (0) Permalink

12/09/2003 10:19 - **nessun titolo** -
Canale: Generale, Autore: bobulina

Bene, dopo giorni di oscurità, una luce!Voglio impormi di essere allegra, di vedere tutto positivo!

ieri ho saputo da mia zonnella che diventerò zia per la quinta volta...sono felice!Questa notizia mi fa stare bene con il mondo,penso a quel fagottino di vita che se ne sta lì nella pancia e non pensa altro che a crescere e a diventare un bel bambinotto urlante.

Che meraviglia, la vita.

Calendario

L	M	M	G	V	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11		13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

settembre, 2003

Regole di Rominger per gli insegnanti:
1) Se ci sono più persone alle tue lezioni che ai tuoi esami, le tue

Cerca

Cerca all'interno del sito:

Cerca:

Cerca

Blog che leggo

design by IOS

Bloggers

Link al feed XML di questo sito (RSS 0.91)

XML

scelta molto ampia, quasi sterminata; spetta all'utente scegliere i contenuti che ritiene interessanti, utili e, nel nostro caso, letterari.

3.5 La lingua della letteratura ipertestuale

Un ultimo appunto riguarda la lingua e lo stile utilizzati per la composizione di opere ipertestuali. Da questo punto di vista è possibile evidenziare una costante: la tendenza ad una lingua letteraria scritta, tipica della forma cartacea. Al contrario che in altri ambiti (forum, chat o ser-

vizi di messaggistica istantanea) la lingua letteraria tende ad evitare espressioni appartenenti all'«informaticinese» quali abbreviazioni (per esempio «lol» per «ridere ad alta voce»), trascrizioni (per esempio «how r u» per «how are you») o tecnicismi, prediligendo soluzioni più «tradizionali». Particolarmente eterogeneo è l'uso dei registri che spaziano dal parlato agli eccessi di aulicismo presenti, per esempio, in alcuni passaggi di *Patchwork Girl* di S. Jackson.

Per ritornare alla metafora dello strumento musicale utilizzata da D. Kolb, il ricorso a tecniche così differenti e a cambi di registro così radicali indica chiaramente lo studio di uno strumento il cui utilizzo devono ancora delinearci delle precise tendenze. In particolare, guardando alla lingua utilizzata, si potrebbe pensare anche ad un tentativo di trovare la giusta accordatura, quella in grado di proporre il miglior suono, quello più consono allo strumento.

Per uscir di metafora, anche se è possibile individuare un crescente interesse verso la ipermedialità, la letteratura ipertestuale sta vivendo un momento di notevole fermento e di sperimentazione a 360 gradi: dalla forma, ai contenuti, dallo stile alla tecnologia.

Finché arriverà «qualcuno che è capace di sfruttare queste possibilità per fare grande musica».

Bibliografia

- BERTACCHINI C. (a cura di), 2000, *Didattica e nuove tecnologie*, Centro Programmazione Editoriale, Modena.
- BERNSTEIN M., *A Romantic View of Weblogs*, <http://www.eastgate.com/HypertextNow/archives/WeblogHandbook.html>
- BLONSKY M., 1997, *Questa è la mia ricerca nella letteratura in rete. Quanta banalità. E che noia!*, «Telema», 9, <http://www.fub.it/telema/TELEMA9/Blonsky9.html>
- BOLTER J.D., *Degrees of Freedom*, <http://www.lcc.gatech.edu/~bolter/degrees.html>
- CALISI D., *Stillicidio*, <http://www.contentodesign.it>
- CYBERART AND CYBERCULTURE RESEARCH INITIATIVE, <http://www.cyberart-sweb.org/index.html>
- DELEUZE G., GUATTARI F., 1977, *Rizoma*, Pratiche, Parma-Lucca.

- DOVIGI M., 2003, *Weblog. Personal Publishing*, Apogeo, Milano,
- GARCIA M.A., *Border Line*, <http://www.team2it.net/iper/border/border.html>
- Hypertext Poetry, <http://www.hphoward.demon.co.uk/poetry/hypelink.htm>
- JACKSON S., *Patchwork Girl*, <http://www.eastgate.com/catalog/Patchwork.html>
- , *My Body*, <http://www.altx.com/thebody/>
- KOLB D., *Anche il Talmud era un ipertesto*, www.mediamente.rai.it/english/bibliote/intervis/k/kolb.htm
- LANDOW G.P., 1993, *Ipertesto. Il futuro della scrittura*, a cura di B. Bassi, Baskerville, Bologna.
- , 1994, *Hyper/Text/Theory*, The J. Hopkins University Press, Baltimore.
- MERLIN GOODBREY D., *Henry's Story*, <http://www.e-merl.com>
- , *Vicious Souvenirs*, <http://www.e-merl.com>
- , *The Aleph*, <http://www.e-merl.com>
- PETTUS J., *Creamed Corn*, <http://www.jasonpettus.com/cc/index.htm>

Parte seconda

Tecnologie ed educazione letteraria



Capitolo 4

Dal libro al film, dal DVD alla classe. La letteratura al cinema

di Riccardo Triolo

4.1 Introduzione: «Looking for Richard»

In *Riccardo III – Un uomo, un re* (*Looking for Richard*, USA 1996) di Al Pacino, una compagnia di attori shakespeariani si riunisce per studiare il *Riccardo III*. Testo alla mano, Al Pacino in persona coordina le sedute con l'intenzione di girare un documentario, o meglio un docu-drama, che testimoni il lavoro di messa in scena del dramma di William Shakespeare. Vanessa Redgrave e Kevin Spacey, Alec Baldwin e Winona Ryder, Frederick Kimball e John Gilgud, tra gli altri, incontrano registi shakespeariani del calibro di Peter Brook e Kenneth Branagh, intervistano la gente comune e si confrontano con Pacino per riscoprire un testo celeberrimo e ricavarne un allestimento adatto ad essere filmato per il documentario.

«Ora l'inverno del nostro scontento è fatto estate sfolgorante per questo sole di York», attacca torbido e rancoroso il duca di Gloucester nel monologo di apertura della tragedia. Ed è da questo incipit asciutto e marcato che la compagnia di attori comincia a squadernare il testo, facendolo vivere nel complesso ordito di *Looking for Richard*, il docu-drama che Pacino ha in mente di girare da trent'anni e che, alle accese discussioni sull'interpretazione del pentametro giambico shakespeariano, alterna scene recitate dalla stessa compagnia, seguendo di pari passo studio preparatorio e messa in scena. Partiremo proprio da quei versi (e da questo interessante film) per comprendere le dinamiche di funzionamento di un testo letterario-teatrale alle prese con la sua riduzione cinematografica.

4.2 «Ora l'inverno del nostro scontento»

Berretto da baseball portato all'indietro, barba lunga e sguardo torvo (spesso direttamente rivolto allo spettatore), Al Pacino non si stanca di ripetere quanto efficaci siano le battute d'apertura del *Riccardo III*: «Ora l'inverno del nostro scontento è fatto estate sfolgorante per questo sole di York». Perché mai sono così efficaci? Cosa le rendono interessanti? In ogni narrazione letteraria, quindi anche in ogni testo teatrale scritto, il lettore è confortato nell'apprendere il proprio ruolo e la propria posizione rispetto a quanto gli capita davanti agli occhi. Quando ci apprestiamo a leggere un testo infatti, abbiamo bisogno di sapere presto cosa ci facciamo nel bel mezzo di un'azione di cui non conosciamo nulla. Dove ci troviamo? Che ruolo abbiamo nella storia? I personaggi si accorgeranno di noi, oppure resteremo invisibili e potremo muoverci da un posto all'altro senza essere percepiti? Rileggiamo il testo di Shakespeare: «Ora l'inverno del *nostro* scontento è fatto estate sfolgorante per questo sole di York». Ci sono almeno due parole in queste prime, straordinarie battute d'esordio, che ci identificano e in qualche modo *ci guardano*. «Ora» ci rivela il tempo in cui si svolge l'azione (a teatro del resto non potrebbe esistere che un *qui ed ora*). «*Nostro* scontento» invece ci localizza rispetto a chi parla. Il motivo di rancore del duca di Gloucester appartiene anche a noi lettori, è appunto «nostro». Dalla prima parola Shakespeare ci identifica, ci individua: ci guarda. Siamo lì (a teatro? A York?) complici dei malefici di Riccardo.

Torniamo per un attimo al film di Pacino. Se selezioniamo dal menu del nostro DVD la sequenza d'inizio, noteremo che l'attore americano pronuncia quelle parole guardando in macchina. Ci guarda, ci localizza, ci coinvolge direttamente chiamandoci in causa. Anche nell'allestimento in costume, quella sorta di «film nel film» che procede parallelamente al documentario sul lavoro della compagnia, il perfido duca ci guarda mentre declama le prime battute del suo monologo. Qual è allora la differenza tra un testo scritto e un film? La medesima corrispondenza di sguardi si sarebbe ripetuta anche se il testo in analisi fosse stato un romanzo, anziché un dramma teatrale?

Per rispondere è necessario considerare in generale cosa sia un testo letterario. O meglio quali siano le qualità che rendono un testo (scritto o meno) un testo letterario. Secondo il primo capitolo di questo volume, a fare di un testo un testo letterario è la lingua. La lingua è la ma-

teria prima della letteratura, come la pietra lo è per la scultura e il colore per la pittura. La lingua della letteratura è connotativa, non aderisce cioè immediatamente all'oggetto, non lo denota inequivocabilmente come in un saggio scientifico, ma lo suggerisce chiedendo la collaborazione del lettore. Il linguaggio letterario è innanzitutto espressivo e persuasivo. Per questo Shakespeare anziché denotare semplicemente il finire di un rancore ha preferito evocarlo con una metafora, un'immagine che vive autonomamente e fa breccia nel cuore del lettore-spettatore: l'approssimarsi della stagione più calda, al termine di un lungo inverno, che nel dramma è associato alla guerra che aveva insanguinato la contea di York. Possiamo concludere quindi che l'essenza della letterarietà risiede nella forza che la letteratura possiede di rappresentare, di evocare attraverso immaginazione e uso consapevole e sistematico della lingua.

Ricapitolando: un testo letterario usa la lingua per raccontare, evocando e persuadendo il lettore; per interessare il lettore, l'autore ha a disposizione diversi artifici, il primo dei quali è disseminare il racconto di indizi che facciano riferimento alla posizione del lettore rispetto alla storia (i «qui e ora», i cosiddetti deittici).

4.3 Storia e discorso: voce narrante e punto di vista

A partire dal testo, abbiamo identificato un autore e un lettore. Il testo stesso, come abbiamo visto, ci identifica come lettori. La questione tuttavia non è così semplice. Facciamo un passo indietro. Abbiamo una storia: le malefatte di Riccardo III, duca di Gloucester. Come le raccontiamo? Le esponiamo oralmente in ordine cronologico? Le disponiamo arbitrariamente senza alcuna logica? Le raccontiamo brevemente? Ci dilunghiamo? Ne facciamo un film? In che modo organizziamo la nostra *storia* in un *discorso*?

Seymour Chatman (1998) si avvale della distinzione tra *storia* e *discorso* per indicare, in un testo narrativo, da una parte il piano del contenuto (la storia), dall'altra il piano dell'espressione (il discorso). Se la lingua è la materia prima del racconto letterario, la storia ne è la struttura profonda. Il discorso invece è la sostanza stessa dell'espressione, l'atto narrativo: il gesto dello scultore, la pennellata del pittore, il passo del coreografo, l'inquadratura del fotografo, il movimento di macchina del regista, l'enunciato dello scrittore. In letteratura, l'enunciato può es-

sere presentato direttamente oppure mediato dalla voce di qualcun altro: il narratore. In un testo letterario due figure fondamentali concorrono al compimento del discorso: l'autore e il narratore. Non ci soffermeremo qui a nominare i numerosi aspetti in cui l'autore (vale a dire colui il quale rivendica la paternità dell'opera) si rivela all'interno del testo letterario (la sua natura implicita e il suo essere reale), ci basti sapere che il narratore è la voce attraverso la quale l'autore decide di condurre il proprio discorso. Narratore è chi racconta. Il grado in cui il narratore si manifesta al pubblico è definito in primo luogo dalla natura del discorso letterario. Se il discorso è raccontato, siamo dalle parti della diegesi (*telling*). Il narratore, che può rivelarsi o meno un personaggio della vicenda e può non essere identificabile, ci racconta le gesta di Riccardo III: è come se udissimo la sua voce. Se, invece, il discorso è più mostrato che raccontato, siamo dalle parti della mimesi (*showing*): l'azione viene mostrata nell'atto di compiersi, anziché descritta. I testi teatrali sono per lo più mimetici: mostrano o suggeriscono l'azione, senza descrivere. I personaggi parlano con la loro voce, non per interposta persona, attraverso un narratore che ci riferisce ciò che fanno o dicono. Riccardo, duca di Gloucester, parla in prima persona, anche se in cuor nostro sappiamo bene che è Shakespeare a mettergli in bocca le parole. Il fatto che sia Riccardo a parlare per primo ci autorizza a ritenere che la vicenda si mostri a noi secondo il suo punto di vista. È necessario però soffermarsi sul punto di vista per poter in seguito operare le dovute distinzioni tra racconto letterario e racconto cinematografico.

Il termine punto di vista ha diversi significati:

letterale: la storia è raccontata attraverso gli occhi di qualcuno (punto di vista percettivo). Es: *Dal punto di vista di Riccardo, dalla torre si vedeva arrivare il principe ereditario*;

figurato: la storia è raccontata secondo la visione del mondo di qualcuno (punto di vista ideologico-concettuale). Es: *Dal punto di vista di Riccardo, il principe ereditario doveva essere assassinato*;

traslato: la storia è narrata secondo l'interesse o il vantaggio di qualcuno (punto di vista dell'interesse). Es: *Dal punto di vista di Riccardo, l'assassinio del principe ereditario fu un enorme vantaggio*.

A questo punto diventa fondamentale comprendere quale sia la differenza *tra punto di vista e voce narrante*. Il narratore, vale a dire la sorgente della voce che ci narra la vicenda, può non esprimere il proprio punto di vista?

Con le parole di Chatman (1998, p. 161): «Il punto di vista è il luogo fisico o l'orientamento ideologico o la situazione pratica esistenziale rispetto a cui si pongono in relazione gli elementi narrativi. La voce, al contrario, si riferisce al discorso o agli altri mezzi espliciti tramite i quali eventi ed esistenti vengono comunicati al pubblico». Il punto di vista cioè è la «prospettiva secondo cui è resa l'espressione». Un racconto letterario può esserci riferito in prima persona: in questo caso punto di vista e voce narrante coincidono. Oppure può esserci riferito secondo il punto di vista di un personaggio: in quest'altro caso punto di vista e voce narrante risultano dissociati. Ma il punto di vista può anche non essere assegnato chiaramente e restare vago o neutro rispetto alla voce narrante.

Abbiamo visto come la voce narrante possa appartenere a un personaggio della storia (narratore interno) oppure a qualcuno che con la vicenda non ha nulla a che fare (narratore esterno); inoltre abbiamo chiarito come il punto di vista possa essere posto nell'ottica (perceptiva, figurata o traslata) del narratore o di un personaggio, oppure restare neutro. A questo punto le combinazioni possono essere davvero numerose, tutte pertinenti al piano dell'espressione letteraria.

Torniamo alle malefatte del nostro *Riccardo III*. Abbiamo identificato la natura diversa del testo teatrale rispetto a generi narrativi quali novella o romanzo: il testo teatrale tende più alla mimesi che alla diegesi, tende più a mostrare che a raccontare. Nel testo di Shakespeare abbiamo identificato un punto di vista iniziale: quello di Riccardo di Gloucester. È lui a tramare, a far sì che la tragedia si compia. Ed è dal suo punto di vista (d'interesse) che, nei monologhi di cui è costellato il testo, veniamo a conoscenza dei fatti. L'autore, di contro, nell'ordire a sua volta un'ineluttabile tragedia, esprime un punto di vista (ideologico-concettuale) di maggiore forza. Le malefatte di Riccardo III sono inquadrare in una vertiginosa prospettiva di morte, di ineluttabilità del destino. Il punto di vista di Shakespeare esprime la scala valoriale del periodo elisabettiano. È in questa prospettiva, da questo punto di vista che in realtà si compie la tragedia. Pur non apparendo mai in carne e ossa, Shakespeare è presente. Il suo punto di vista ha forgiato le qualità

espressive del testo. Shakespeare ha scelto il genere tragico, ha modulato l'espressione per accentuare l'incombere di un destino inevitabile, ha assegnato a Riccardo III il compito di dichiarare, narrandoli, i suoi intenti malefici, mettendoci nelle condizioni di subire il corso degli eventi senza poter fare nulla, per farci percepire il moto tellurico dei suoi versi, in grado di smuovere le profondità dell'animo.

In un testo teatrale è difficile individuare una voce narrante: come abbiamo visto, l'azione si svolge in un tempo presente di fronte ai nostri occhi e i personaggi si esprimono in prima persona, senza ricorrere a intermediari. In un testo narrato invece, le azioni dei personaggi e le descrizioni degli ambienti avvengono per bocca di un intermediario: il narratore. Cosa avviene al cinema?

Partiremo proprio dalla voce narrante per operare le dovute distinzioni tra letteratura e cinema.

4.4 Il punto di vista del cinema

Quando abbiamo a che fare con film tratti da opere letterarie, il più delle volte tendiamo ad assimilare la fonte letteraria alla sua riduzione cinematografica, senza operare i necessari distinguo che rendono i due testi strutturalmente diversi. In cosa è diverso un film da un'opera letteraria? Per riallacciarci a quanto detto finora, è opportuno riflettere sul ruolo della voce narrante in un film. Qual è all'interno di un film l'istanza narrante? Chi dice in un film «ora», «qui», «io», «egli»? Chi esprime il discorso? Tradizionalmente siamo portati a ritenere che un film sia opera innanzitutto di un regista. In realtà il cinema, per definizione, non è arte individuale, al contrario della letteratura. La figura del regista non era riconosciuta agli albori della settima arte. Il termine italiano «regista» è un neologismo che deriva dal verbo latino *regere*: condurre, dirigere. Oltre a mancare di paternità certa, il cinema manca necessariamente dei deittici, di quelle marche sintattiche che localizzano l'enunciazione.

Spesso accade che, per analogia alla fonte, un film tratto da un'opera letteraria sia accompagnato da una voce narrante. La voce può appartenere allo spazio del racconto, vale a dire all'universo inquadrato dalla macchina da presa, oppure restare al di fuori di esso. La voce stessa, quando è presente, definisce lo spazio del racconto. In *Barry Lyndon*

(*Id.*, Gran Bretagna, 1995) di Stanley Kubrick, sentiamo la voce di un narratore ironico, di impronta settecentesca, che di volta in volta introduce o commenta le avventure del protagonista. Da dove viene quella voce? Appartiene a un personaggio della storia? In questo caso (il film è tratto dal romanzo omonimo di William M. Thackeray) la voce è extradiegetica: non appartiene cioè allo spazio del racconto (fatto che rende il film di Kubrick un film sulla Storia e sul Tempo). Si tratta di una voce *over*, appartenente cioè a uno spazio «altro» rispetto a quello del racconto, la voce tipica dei documentari, dei vecchi cinegiornali e di molti degli adattamenti cinematografici di opere letterarie. La presenza di una voce *over* rende un film molto più simile ad un racconto letterario perché postula l'esistenza di una voce narrante che abita uno spazio ulteriore rispetto a quello mostrato. Non tutti i film «letterari» ricorrono a questo espediente narrativo che può essere a sua volta declinato in molti modi diversi. La voce narrante in un film può essere sia *over* che *in*, appartenente cioè allo spazio del racconto. Vediamo alcuni casi che possono fare maggiore luce sul ruolo della voce narrante al cinema.

Voce in extradiegetica: il narratore appare nell'inquadratura ma non è un personaggio della storia raccontata (come in *La ronde* di Max Ophüls, 1950).

Voce in diegetica: il narratore appare nell'inquadratura ed è un personaggio della storia (come in *Io e Annie* di Woody Allen, 1977).

Voce over diegetica: il narratore è un personaggio della storia ma la racconta dopo molto tempo (come in *Edward mani di forbice* di Tim Burton, 1990).

Voce over extradiegetica: il narratore non è un personaggio della storia e la sua voce non proviene da alcun luogo preciso (come nel già citato *Barry Lyndon* di Stanley Kubrick, 1975).

A differenza di quanto avviene in letteratura, in un film il punto di vista è regolato da due canali informativi: visivo e auditivo. La combinazione di queste due sorgenti dà vita a espressioni complesse: sincronia o asincronia tra suoni e immagini, voci fuori campo, pensieri verbalizzati ecc. La macchina da presa inoltre ha la possibilità di muoversi,

mutando fisicamente il punto di vista sull'azione. A chi appartiene il punto di vista segnato di volta in volta dalla macchina da presa e dai suoi movimenti?

Non è detto che il punto di vista della macchina da presa coincida con il punto di vista percettivo di un personaggio della storia. Un'identificazione vera e propria con l'ottica di un personaggio avviene piuttosto per empatia. Il film di Pacino ad esempio esprime il punto di vista dell'attore sul dramma shakespeariano, ma fisicamente noi non vediamo quanto accade esclusivamente con gli occhi di Pacino. L'identificazione empatica avviene anzi per il fatto che Pacino è inquadrato più degli altri: vedendolo più spesso, noi ci proiettiamo in lui e ci identifichiamo. In che modo, invece, un regista può esprimere il punto di vista percettivo di un personaggio? Mantenendo il profilo del personaggio che guarda in primo piano, lo spettatore avrà la sensazione di guardare *con* lui. Con uno stacco dal personaggio che guarda al suo campo visivo, avremo la sensazione di guardare attraverso i suoi occhi. Nella narrativa verbale il narratore non può essere allo stesso tempo soggetto e oggetto di una visione, non può cioè essere colui che vede e colui che è visto. Il tempo della narrazione infatti è sempre posteriore rispetto a quello dell'azione. Nel cinema, invece, un regista può entrare fisicamente negli occhi di un personaggio e trasferire nello spettatore la sensazione di essere lì a guardare, di essere cioè il soggetto della visione (ripresa soggettiva). Grazie alla sua facoltà di spostarsi ovunque, la macchina da presa può far percepire i mutamenti del punto di vista. Slittamenti del punto di vista percettivo possono compiersi anche in letteratura. Anche nel cinema possiamo riscontare i punti di vista ideologico-concettuale e dell'interesse. Questo tratto può far sì che un'opera letteraria sia interpretata al cinema secondo un punto di vista che non necessariamente coincide con quello della fonte: *Looking for Richard* non è la traduzione cinematografica fedele del *Riccardo III* di Shakespeare, ma il risultato di una ricerca interpretativa che, al contrario di quanto avviene in altri film, è resa esplicita e documentata. Ma può esistere una traduzione cinematografica fedele di un'opera letteraria? Nell'adattamento, non muta necessariamente qualcosa dal punto di vista strutturale?

4.5 La sostanza di cui sono fatti i film

Finora abbiamo messo a confronto alcune qualità della letteratura e del cinema. In particolare, l'analisi di voce narrante e punto di vista ci ha chiarito alcune differenze sostanziali tra le due forme di espressione. Se abbiamo concluso che la qualità primaria costitutiva della letteratura è la lingua, dobbiamo cercare le qualità primarie del cinema per poter completare il confronto. Ci concentreremo quindi sulla differenza basilare tra parola e immagine, servendoci di un po' di semiotica.

Il cinema è un linguaggio complesso ed eterogeneo. Utilizza cinque materiali espressivi: immagini in movimento, linguaggio grafico verbale, sonoro verbale, sonoro musicale, sonoro non verbale e non musicale (rumori). Per questa sua natura eterogenea, il cinema può espropriare alle altre arti il loro codice. Esistono altre qualità meramente cinematografiche, relative alle relazioni spazio-temporali e causali tra le immagini e al loro potenziale metaforico, noi ci limiteremo ad uno sguardo d'insieme che possa aiutarci a far luce sul fenomeno dell'adattamento cinematografico di opere letterarie. In base a quali convenzioni viene operato un adattamento?

Se la ragion d'essere della letteratura è la lingua, intelligibile secondo un sistema di convenzioni stabilite prioritariamente, quella del cinema attinge piuttosto ad una certa iconicità del segno, alla rassomiglianza cioè tra significante e significato, senza disattivare la convenzionalità necessaria a che i segni si combinino tra loro in senso narrativo. Un'immagine si mostra per quella che è: la funzione nominale che l'unità minima immagine esprime è bilanciata dalla funzione narrativa espressa dalla combinazione convenzionale di più immagini. L'immagine di un uomo significa esattamente ciò che mostra, ma unita all'immagine di un treno che parte può significare, convenzionalmente, che l'uomo è appena arrivato (se il treno si mostra prima), o che è partito (se il treno si mostra dopo). È il montaggio a dare al cinema le potenzialità combinatorie ed espressive maggiori. Il montaggio è il principio strutturale del cinema e l'immagine non è che una cellula di montaggio, il quale solo può garantire al cinema proprietà espressive sufficienti a renderlo un'arte.

Al pari della letteratura, anche il cinema può essere racconto e come tale considerato un atto di comunicazione (cfr. Balboni in questo volume). Il cinema è la sintesi di due tendenze narrative: quella verbale e

scritta e quella puramente figurativa. Il testo verbale è divisibile in segni e unità discrete (le parole), concatenato in sintagmi e composto di segni preesistenti al testo. Il testo figurativo invece non è diviso in unità discrete (il segno iconico può essere identico al testo) e per raccontare ha bisogno di una certa sequenzialità (pensiamo a certi affreschi o al fumetto). La combinazione di questi due sistemi narrativi è all'origine del sistema narrativo cinematografico, che li comprende entrambi. La parola è necessaria al cinema a partire dall'epoca del cinema muto. Le didascalie del cinema muto, e in qualsiasi film ogni traccia scritta, assumono un valore iconico integrandosi nello stile del film. Viceversa le immagini di un film, nel loro concatenarsi narrativo e convenzionale, tendono a comportarsi alla stregua di parole, come unità minime del discorso. È però il montaggio a esercitare la funzione più importante: è il montaggio di due immagini contrastanti, secondo Ejezenštejn, a creare il segno iconico di un terzo concetto, altrimenti inesprimibile.

Nel confronto con la letteratura, specie in relazione al tempo e allo spazio, il cinema presenta alcuni tratti che ne definiscono meglio la natura. Il tempo è la dimensione della storia: alcune convenzioni narrative si trovano tanto nel cinema che nella letteratura.

Analessi/flashback

Corrispettivo dell'analessi letteraria, il *flashback* cinematografico può essere introdotto da un segno di interpunzione palese, come la dissolvenza incrociata. Il caso più semplice vuole la presenza di una voce fuori campo «attuale» che introduce e accompagna la sequenza del *flashback*. Nel cinema contemporaneo, il *flashback* può durare anche il lampo di pochi fotogrammi.

Riassunto/sequenza di montaggio

Il riassunto letterario, che condensa molti eventi in poche righe di racconto, non ha un corrispettivo immediato nel cinema. La sequenza di montaggio è l'espedito più adoperato: una successione di inquadrature rapide che mostrano porzioni significative di azione. I riassunti letterari, così presenti nei romanzi dell'Ottocento, nel romanzo moderno tendono a sparire in favore della semplice giustapposizione di scene anche slegate o ellittiche, fatto che rende la narrativa contemporanea vicina al cinema.

Ellissi

Altro intervento sul tempo e sulla durata dell'azione, l'ellissi è l'arresto della narrazione nonostante il progredire del tempo della storia. Il cinema sembra fare dell'ellissi una qualità costitutiva: molti sono inclini ad attribuire l'ellissi al tempo, fulmineo, che intercorre tra uno stacco e l'altro. L'ellissi piuttosto è un deficit narrativo, una vera e propria omissione. Nelle riduzioni di opere letterarie per il cinema, ellissi e riassunti, operati tramite sequenze di montaggio o narrate da *voci over*, sono molto frequenti.

Descrizioni

Le descrizioni invece, che nei racconti letterari giocano un ruolo particolare, nelle narrazioni cinematografiche sono difficili da rendere: al cinema infatti mancano sequenze puramente descrittive, il tempo dell'azione non si arresta.

Se la dimensione della storia è il tempo, quella dei personaggi e degli ambienti è lo spazio. In un film, lo spazio esplicito è il segmento che appare sullo schermo. La sua identificazione è immediata. La sua natura è però relativa: angolazione e scelte di regia possono modellare lo spazio, che comunque resta immediatamente identificabile, al contrario di quanto avviene in letteratura, dove lo spazio è sempre un'astrazione mentale.

4.6 Dalla visione del film al suo utilizzo didattico

Anche i tempi di fruizione del cinema sono nettamente diversi da quelli della letteratura. Il tempo della lettura è infatti soggettivo e non quantificabile. Quando cominciamo un libro, possiamo farlo durare e interromperlo a nostro piacimento. Quando invece guardiamo un film, siamo costretti a subirne la durata. A meno che non si guardi un home video, non possiamo interromperci, né tornare indietro, né rivedere la stessa sequenza più volte.

Il tempo del film si identifica convenzionalmente con il presente. Tutto ciò che accade in un film, accade al presente, nel momento stesso in cui lo vediamo. Durante la visione in realtà si intersecano diverse dimensioni temporali. Esiste un tempo oggettivo, che consiste nella dura-

ta effettiva del film. Lo spettatore non può intervenire su questa durata, mentre come abbiamo visto un lettore può leggere un testo rapidamente o lentamente, a suo piacimento. È la durata oggettiva del film a differenziare maggiormente il cinema dalla letteratura. L'altra dimensione temporale, che si incrocia con la durata oggettiva, è relativa al tempo della storia. Nell'arco di novanta minuti (durata oggettiva di un ipotetico film), possono passare secoli. L'esempio più celebre è lo stacco in *2001: Odissea nello spazio* (*2001: A Space Odyssey*, Gran Bretagna 1968) di Stanley Kubrick, che dal primo utensile dell'uomo primitivo ci proietta in avanti nel tempo all'era delle astronavi. Per lo stesso principio, la vicenda narrata in un romanzo lungo può stare in meno di due ore di film. Un popolarissimo romanzo di Isabel Allende, *La casa degli spiriti*, racconta le vicende di più generazioni della stessa famiglia. Nel 1993 ne è stato tratto un film di 138 minuti, diretto da Bille August. Il film, nell'intento di restituire l'atmosfera del romanzo, condensa la storia, fonde più personaggi riducendone il numero, omette alcuni dettagli. Del romanzo da cui è tratto resta l'ossatura e la suggestione di ambienti e personaggi. L'adattamento di un romanzo per il cinema è sempre una riduzione: chi deve ridurre un romanzo per ricavarne un film, di solito procede al cosiddetto trattamento del testo, che consiste nella numerazione delle sequenze, nell'estrazione dei caratteri dei personaggi, nella scelta dell'ambientazione, nella divisione in tre atti secondo le convenzioni di sceneggiatura, nella selezione delle scene che segnano punti svolta nell'azione, nella stesura dei dialoghi: si tratta di una grande operazione di sintesi e riassetto del testo che snatura di fatto la fonte letteraria, ma può restituirne l'atmosfera. In questo senso, *Looking for Richard* si rivela un film riuscito. Mette in scena infatti il lavoro sul testo e le forze che concorrono alla realizzazione di una messa in scena.

Perché non riproporre in classe lo stesso lavoro?

Ipotizzando un intervento didattico su *Looking for Richard* di Al Pacino, si potrebbero creare dei laboratori di studio del testo shakespeariano, alla stregua di quanto appare nel film. I gruppi di lavoro potrebbero selezionare le parti di testo che compaiono nel film e ragionare sulle molteplici possibilità di messa in scena teatrale e cinematografica. Potrebbero poi ragionare sul film di Pacino, cercando trovare una giustificazione alle scelte estetiche del regista. Sfruttando le potenzialità del DVD, si potrebbe sentire ad esempio l'imbarazzo degli attori americani nel pronunciare correttamente i versi inglesi del testo, riflettere sull'ef-

ficacia espressiva degli attori e sul lavoro di doppiaggio italiano. Si ricreerebbe così l'atmosfera di studio e di ricerca attivi e collaborativi del gruppo diretto da Pacino. Se qualcuno poi si diletta con una videocamera, sarebbe utile e stimolante creare un docu-drama alla maniera di *Looking for Richard* magari basandosi su un altro testo di Shakespeare, oppure cambiando addirittura autore, genere, epoca. Documentare il lavoro sul testo, riflettere sulla diversa natura dei due linguaggi letterario e cinematografico ricavando un testo audiovisivo, può rivelarsi un'attività piena di stimoli. L'allievo infatti, non apprenderà in modo sterile il linguaggio cinematografico e non si perderà in analisi testuali delle quali non comprenderebbe lo scopo. Sarà al contrario motivato da un progetto, spinto alla valorizzazione del proprio potenziale per la riuscita di un progetto collettivo, interessato all'analisi e all'elaborazione personale. Potrà essere utile, infine, una filmografia di titoli ricavati da opere letterarie.

I film sono stati scelti in base alla notorietà dell'autore o del testo da cui sono stati tratti, indipendentemente dalla qualità del prodotto cinematografico. Nel caso in cui da una stessa opera siano stati tratti più film, sono stati riportati i titoli più recenti o celebri. Trovano spazio nella filmografia anche quei film celebri tratti invece da opere letterarie minori.

Isabel Allende

La casa degli spiriti (*The House of the Spirits*, Germania-Danimarca-Portogallo 1993) di Bille August.

Jane Austen

Ragione e sentimento (*Sense and Sensibility*, Gran Bretagna 1996) di Ang Lee;
Emma (*Id.*, Gran Bretagna, USA, 1996) di Douglas McGrath.

James Barrie

Hook – Capitan uncino (*Hook*, USA 1991) di Steven Spielberg.

Giorgio Bassani

La lunga notte del '43 (Italia 1960) di Florestano Vancini;
Il giardino dei Finzi Contini (Italia 1970) di Vittorio de Sica;
Gli occhiali d'oro (Italia-Francia-Iugoslavia 1987) di Giuliano Montaldo.

Georges Bernanos

Il diario di un curato di campagna (*Le journal d'un curé de campagne*, Francia 1950) di Robert Bresson;
Mouchette – Tutta la vita in una notte (*Mouchette*, Francia 1967) di Robert Bresson.

Giovanni Boccaccio

Il Decamerone (Italia-Francia-RFT 1971) di Pier Paolo Pasolini.

Arrigo Boito

Senso (Italia 1954) di Luchino Visconti.

Ray Bradbury

Fahrenheit 451 (*Id.*, Gran Bretagna 1966) di François Truffaut.

Charlotte ed Emily Brontë

La voce nella tempesta (*Wuthering Heights*, USA 1939) di William Wyler;
Cime tempestose (*Abismos de pasión*, Messico 1953) di Luis Buñuel;
Cime tempestose (*Wuthering Heights*, Gran Bretagna 1970) di Robert Fuest;
Jane Eyre (Gran Bretagna-Italia-Francia-USA 1995) di Franco Zeffirelli.

Anthony Burgess

Arancia meccanica (*A Clockwork Orange*, USA 1971) di Stanley Kubrick.

Frances Hodgson Burnett

Il piccolo lord (*Little Lord Fauntleroy*, USA 1980) di Jack Gold;
Il giardino segreto (*The Secret Garden*, USA 1993) di Agnieszka Holland.

Dino Buzzati

Il deserto dei Tartari (Italia-Francia 1976) di Valerio Zurlini;
Il segreto del bosco vecchio (Italia 1993) di Ermanno Olmi.

James Cain

Ossessione (Italia 1943) di Luchino Visconti;
La fiamma del peccato (*Double Indemnity*, USA 1944) di Billy Wilder;
Il postino suona sempre due volte (*The Postman Always Rings Twice*, USA 1981) di Bob Rafelson.

Albert Camus

Lo straniero (Italia-Francia 1967) di Luchino Visconti.

Truman Capote

Colazione da Tiffany (*Breakfast at Tiffany's*, USA 1961) di Blake Edwards.

Raymond Carver

America oggi (*Short Cuts*, USA 1993) di Robert Altman.

Carlo Cassola

La ragazza di Bube (Italia 1963) di Luigi Comencini.

Anton Čechov

Oci cionnie (*Id.*, Italia-URSS 1987) di Nikita Michalkov;
Il canto del cigno (*Swan Song*, Gran Bretagna 1992) di Kenneth Branagh;
Vanya sulla 42^a strada (*Vanya on 42nd Street*, USA 1994) di Louis Malle.

Raymond Chandler

Una donna nel lago (*Lady in the Lake*, USA 1947) di Robert Montgomery;
Il lungo addio (*The Long Goodbye*, USA 1973) di Robert Altman.

Agatha Christie

Tra i numerosi film tratti dai gialli della Christie, segnaliamo:
Assassinio sull'Orient-Express (*Murder on the Orient-Express*, Gran Bretagna 1974) di Sidney Lumet;
Assassinio sul Nilo (*Death on the Nile*, Gran Bretagna 1978) di John Guillermin;
Assassinio allo specchio (*The Mirror Crack'd*, Gran Bretagna 1980) di Guy Hamilton.

Carlo Collodi

Pinocchio (Italia 2002) di Roberto Benigni.

Joseph Conrad

Linea d'ombra (*Smuga cienia*, Polonia-Gran Bretagna 1976) di Andrzej Wajda;
I duellanti (*The Duellists*, Gran Bretagna 1977) di Ridley Scott;
Apocalypse Now (*Id.*, USA 1979) di Francis Ford Coppola.

Gabriele d'Annunzio

Oltre alla vasta produzione dell'epoca del muto (tra cui *Cabiria* di Giovanni Pastrone, 1914), segnaliamo:
L'innocente (Italia 1976) di Luchino Visconti.

Fëdor Michailovic Dostoevskij

Le notti bianche (Italia 1957) di Luchino Visconti.

Alexandre Dumas

I tre moschettieri (*The Three Musketeers*, USA 1993) di Stephen Herek;
La regina Margot (*La reine Margot*, Francia-Germania-Italia 1994) di Patrice Chereu;
Eloise, la figlia di D'Artagnan (*La fille de D'Artagnan*, Francia 1995) di Bertrand Tavernier.

Euripide

Medea (Italia-Francia-RFT 1970) di Pier Paolo Pasolini;
Le Troiane (*The Trojan Women*, USA-Grecia 1971) di Michael Cacoyannis;
Ifigenia (*Iphigenia*, Grecia 1976) di Michael Cacoyannis.

Giuseppe Fenoglio

Il partigiano Johnny (Italia 2000) di Guido Chiesa.

Gustave Flaubert

Madame Bovary (*Id.*, Francia 1991) di Claude Chabrol.

Antonio Fogazzaro

Piccolo mondo antico (Italia 1941) di Mario Soldati;
Malombra (Italia 1942) di Mario Soldati;
Daniele Cortis (Italia 1946) di Mario Soldati.

Ugo Foscolo

Ultime lettere di Jacopo Ortis (Italia 1973) di Peter Del Monte.

Carlo Emilio Gadda

Un maledetto imbroglio (Italia 1959) di Pietro Geremi.

Natalia Ginzburg

Caro Michele (Italia 1976) di Mario Monicelli.

Johann Wolfgang Goethe

Faust (*Faust. Eine deutsche Volkssage*, Germania 1925) di Friedrich Wilhelm Murnau;

Werther (*Le roman de Werther*, Francia 1938) di Max Ophüls;

La bellezza del diavolo (*La beauté du diable*, Italia-Francia 1949) di René Clair;

Falso movimento (*Falsche Bewegung*, RFT 1974) di Wim Wenders;

Le affinità elettive (Italia 1996) di Paolo e Vittorio Taviani.

Nikolaj Vasil'evič Gogol

Il cappotto (Italia 1952) di Alberto Lattuada;

Anni ruggenti (Italia 1962) di Luigi Zampa.

William Golding

Il signore delle mosche (*Lord of the Flies*, Gran Bretagna 1963) di Peter Brook;

Il signore delle mosche (*Lord of the Flies*, 1990) di Harry Hook.

Ivan Aleksandrovič Goncarov

Oblomov – Alcuni giorni nella vita di I.I. Oblomov (*Neskol'ko dnej iz žizni I.I. Oblomova*, URSS 1979) di Nikita Michalkov.

Günter Grass

Il tamburo di latta (*Die Blechtrommel*, RFT-Francia-Iugoslavia-Polonia 1979) di Volker Schlöndorff.

Graham Greene

Sono stati selezionati alcuni tra i titoli più celebri:

Prigioniero del terrore (*Ministry of the Fear*, USA 1944) di Fritz Lang;

Idolo infranto (*The Fallen Idol*, Gran Bretagna 1948) di Carol Reed;

Il terzo uomo (*The Third Man*, Gran Bretagna-USA 1949) di Carol Reed;

Il nostro agente all'Avana (*Our Man in Havana*, Gran Bretagna 1960) di Carol Reed;

Il console onorario (*The Honorary Consul*, Gran Bretagna 1983) di John MacKenzie;

Fine di una storia (*The End of the Affair*, Gran Bretagna 2001) di Neil Jordan.

Thomas Hardy

Via dalla pazza folla (*Far from the Madding Crowd*, Gran Bretagna 1967) di John Schlesinger;

Tess (*Id.*, Francia-Gran Bretagna 1979) di Roman Polanski;

Jude (*Id.*, Gran Bretagna 1996) di Micheal Winterbottom.

Ernest Hemingway

Per chi suona la campana (*For Whom the Bell tolls*, USA 1943) di Sam Wood;
Acque del Sud (*To Have and Have Not*, USA 1944) di Howard Hawks;
Addio alle armi (*A Farewell to Arms*, USA 1957) di Charles Vidor;
Il vecchio e il mare (*The Old Man and the Sea*, USA 1958) di John Sturges.

Victor Hugo

I miserabili (*Les misérables*, USA 1998) di Bille August.

Heinrik Ibsen

Casa di bambola (*A Doll's House*, Gran Bretagna-Francia 1973) di Joseph Losey.

Henry James

La camera verde (*La chambre verte*, Francia 1978) di François Truffaut;
I bostoniani (*The Bostonians*, Gran Bretagna 1984) di James Ivory;
Ritratto di signora (*The Portrait of a Lady*, Gran Bretagna-USA 1995) di Jane Campion.

James Joyce

The Dead – Gente di Dublino (*The Dead*, USA 1987) di John Huston.

Franz Kafka

Il processo (*Le procès*, Francia-RFT-Italia 1962) di Orson Welles.

Gavino Ledda

Padre padrone (Italia 1977) di Paolo e Vittorio Taviani.

Carlo Levi

Cristo si è fermato a Eboli (Italia 1978) di Francesco Rosi.

Primo Levi

La tregua (Italia 1997) di Francesco Rosi.

Thomas Mann

Morte a Venezia (Italia 1971) di Luchino Visconti.

Dacia Maraini

Marianna Ucrìa (Italia 1996) di Roberto Faenza.

Gabriel García Marquez

Cronaca di una morte annunciata (Italia 1987) di Francesco Rosi.

Guy De Maupassant

Il piacere (*Le plaisir*, Francia 1952) di Max Ophüls.

Hermann Melville

Moby Dick, la balena bianca (*Moby Dick*, USA 1956) di John Huston.

Luigi Meneghello

I piccoli maestri (Italia, 1998) di Daniele Luchetti.

Arthur Miller

Morte di un commesso viaggiatore (*Death of a Salesman*, USA 1985) di Volker Schlöndorff;
Gli spostati (*The Misfits*, USA 1961) di John Huston.

Molière

Il malato immaginario (Italia 1979) di Tonino Cervi;
L'avaro (Italia 1990) di Tonino Cervi.

Elsa Morante

L'isola di Arturo (Italia 1952) di Damiano Damiani;
La storia (Italia 1986) di Luigi Comencini.

Alberto Moravia

La provinciale (Italia 1952) di Mario Soldati;
La romana (Italia 1954) di Luigi Zampa;
La ciociara (Italia 1960) di Vittorio De Sica;
Il disprezzo (*Le mépris*, Francia-Italia 1963) di Jean-Luc Godard;
La noia (Italia 1963) di Damiano Damiani;
Gli indifferenti (Italia 1964) di Francesco Maselli;
Il conformista (Italia 1970) di Bernardo Bertolucci.

Vladimir Nabokov

Lolita (*Id.*, USA 1962) di Stanley Kubrick;
Lolita (*Id.*, USA 1996) di Adrian Lyne.

Omero

Ulisse (Italia 1954) di Mario Camerini.

George Orwell

Orwell 1984 (1984, Gran Bretagna 1984) di Micheal Radford;
Brazil (*Id.*, USA 1985) di Terry Gilliam;
Terra e libertà (*Land and Freedom*, Gran Bretagna-Spagna 1995) di Ken Loach.

Goffredo Parise

Il prete bello (Italia 1989) di Carlo Mazzacurati.

Boris Leonidovič Pasternak

Il dottor Zivago (*Doctor Zhivago*, USA 1965) di David Lean.

Cesare Pavese

Le amiche (Italia 1955) di Michelangelo Antonioni.

Petronio

Fellini Satyricon (Italia 1969) di Federico Fellini.

Luigi Pirandello

Il viaggio (Italia 1974) di Vittorio De Sica;
Kaos (Italia 1984) di Paolo e Vittorio Taviani;
Enrico IV (Italia 1984) di Marco Bellocchio;
Le due vite di Mattia Pascal (Italia 1985) di Mario Monicelli.

Edgar Allan Poe

tutti diretti da Roger Corman: *I vivi e i morti* (*The Fall of the House of Usher*, USA 1960);
Il pozzo e il pendolo (*The Pit and the Pendulum*, USA 1961);
I maghi del terrore (*The Raven*, USA 1962);
I racconti del terrore (*Tales of Terror*, USA 1962);
La città dei mostri (*The Hunted Palace*, USA 1963);
La tomba di Ligeia (*The Tomb of Ligeia*, USA-Gran Bretagna 1964);
La maschera della morte rossa (*Masque of the Red Death*, USA 1964).

Vasco Pratolini

Cronache di poveri amanti (Italia 1954) di Carlo Lizzani;
Cronaca familiare (Italia 1962) di Valerio Zurlini;
Metello (Italia 1970) di Mauro Bolognini.

Marcel Proust

Il tempo ritrovato (*Le temps retrouvé*, Francia-Italia 1999) di Raoul Ruiz.

Aleksandr Serghiejevich Puskin

La figlia del capitano (Italia 1947) di Mario Camerini;
La tempesta (Italia 1958) di Alberto Lattuada;
Onegin (*Id.*, Gran Bretagna-USA, 1999) di Martha Fiennes.

Henri-Pierre Roché

Jules e Jim (*Jules et Jim*, Francia 1961) di François Truffaut.

Leonardo Sciascia

A ciascuno il suo (Italia 1967) di Elio Petri;
Il giorno della civetta (Italia 1968) di Damiano Damiani;
Todo modo (Italia 1976) di Elio Petri;
Cadaveri eccellenti (Italia 1976) di Francesco Rosi;
Porte aperte (Italia 1990) di Gianni Amelio.

William Shakespeare

Macbeth (*Id.*, USA 1948) di Orson Welles;
Amleto (*Hamlet*, Gran Bretagna 1948) di Laurence Olivier;
Otello (*Othello*, Marocco-Italia-Francia-USA 1952) di Orson Welles;
Riccardo III (*Richard III*, Gran Bretagna 1955) di Laurence Olivier;
Il trono di sangue (*Kumonosu-Jo*, Giappone 1959) di Akira Kurosawa (da *Macbeth*);
Falstaff (*Campanadas de medianoche*, Spagna-Svizzera 1966) di Orson Welles;

Romeo e Giulietta (Italia 1968) di Franco Zeffirelli;
Macbeth (*Id.*, Gran Bretagna 1971) di Roman Polanski;
Re Lear (*King Lear*, Gran Bretagna-USA 1971) di Peter Brook;
Ran (*Id.*, Giappone-Francia 1985) di Akira Kurosawa (ispirato a *Re Lear*);
Enrico V (*Henry V*, Gran Bretagna 1989) di Kenneth Branagh;
Amleto (*Hamlet*, USA 1990) di Franco Zeffirelli;
L'ultima tempesta (*Prospero's Books*, Gran Bretagna-Olanda-Francia-Italia-Giappone 1991) di Peter Greenaway;
Molto rumore per nulla (*Much Ado About Nothing*, Gran Bretagna 1993) di Kenneth Branagh;
Nel bel mezzo di un gelido inverno (*In the Bleak Midwinter*, Gran Bretagna 1995) di Kenneth Branagh;
Hamlet (*Id.*, USA 1996) di Kenneth Branagh;
Riccardo III – Un uomo, un re (*Looking for Richard*, USA 1996) di Al Pacino;
Romeo + Giulietta di William Shakespeare (*William Shakespeare's Romeo + Juliet*, USA 1996) di Baz Luhrmann;
Hamlet 2000 (*Hamlet*, USA 2000) di Michael Almereyda.

Ignazio Silone

Fontamara (Italia 1980) di Carlo Lizzani.

Sofocle

Edipo re (Italia 1967) di Pier Paolo Pasolini.

Henry Beyle Stendhal

La certosa di Parma (*La Chartreuse de Parme*, Francia-Italia, 1947) di Christian Jacques;
Vanina Vanini (Italia 1961) di Roberto Rossellini.

Antonio Tabucchi

Sostiene Pereira (Italia-Francia 1995) di Roberto Faenza.

Giovanni Testori

Rocco e i suoi fratelli (Italia, 1960) di Luchino Visconti.

William M. Thackeray

Barry Lyndon (*Id.*, Gran Bretagna 1975) di Stanley Kubrick.

Lev Nikolaevič Tolstoj

Anna Karenina (*Id.*, USA 1935) di Clarence Brown;
Anna Karenina (*Id.*, Gran Bretagna, 1948) di Julien Duvivier;
Anna Karenina (*Leo Tolstoj's Anna Karenina*, USA 1996) di Bernard Rose;
Guerra e pace (Italia 1956) di King Vidor.

Giuseppe Tomasi di Lampedusa

Il gattopardo (Italia-Francia 1963) di Luchino Visconti.

Giovanni Verga

La terra trema (Italia 1948) di Luchino Visconti;

La lupa (Italia 1953) di Alberto Lattuada;

L'amante di Gramigna (Italia 1968) di Carlo Lizzani;

Storia di una capinera (Italia 1994) di Franco Zeffirelli.

Edith Wharton

L'età dell'innocenza (*The Age of Innocence*, USA 1993) di Martin Scorsese.

Oscar Wilde

Il ritratto di Dorian Gray (*The Picture of Dorian Gray*, USA 1945) di Albert Lewin;

Un marito ideale (*An Ideal Husband*, Gran Bretagna 1948) di Alexander Korda;

Il ventaglio (*The Fan*, USA 1949) di Otto Preminger;

L'importanza di chiamarsi Ernesto (*The Importance of being Earnest*, Gran Bretagna 1951) di Anthony Asquith;

L'ultima Salomè (*Salome's Last Dance*, Gran Bretagna 1988) di Ken Russell.

Virginia Woolf

Orlando (*Id.*, Gran Bretagna-Russia-Italia 1992) di Sally Potter;

Mrs. Dalloway (*Id.*, Gran Bretagna-Olanda-USA 1997) di Marlene Gorris;

The Hours (*Id.*, USA 2002) di Stephen Daldry.

Bibliografia

BRAGAGLIA C., 1993, *Il piacere del racconto. Narrativa italiana e cinema (1895-1990)*, La Nuova Italia, Firenze.

BRUNETTA G.P., 1976, *Letteratura e cinema*, Zanichelli, Bologna.

CASETTI F., 1993, *Teorie del cinema 1945-1990*, Bompiani, Milano.

CASETTI F., DI CHIO, F., 1989, *Analisi del film*, Bompiani, Milano.

CHATMAN S., 1978, *Storia e discorso*, Nuova Pratiche, Milano 1998.

COHEN K., 1979, *Cinema e narrativa. Le dinamiche di scambio*, ERI, Torino.

CREMONINI G., 1991, *Le logiche del racconto. Introduzione all'analisi narrativa dei film*, Thema, Bologna.

COSTA A., 1993, *Immagine di un'immagine. Cinema e letteratura*, UTET Libreria, Torino.

DELEUZE G., 1986, *Cinema 1. L'immagine-movimento*, Ubulibri, Milano.

—, 1989, *Cinema 2. L'immagine-tempo*, Ubulibri, Milano.

GENETTE G., 1972, *Figure III. Discorso del racconto*, Einaudi, Torino 1976.

—, 1983, *Nuovo discorso del racconto*, Einaudi, Torino 1987.

- LOTMAN J.M., 1973, *Semiotica del cinema*, Edizioni del Prisma, Catania 1994.
- METZ C., 1991, *L'enunciazione impersonale*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 1995.
- PASOLINI P.P., 1972, *Empirismo eretico*, Garzanti, Milano 2000.
- PEZZELLA M., 1996, *Estetica del cinema*, Il Mulino, Bologna.
- PUGLIATTI P., 1985, *Lo sguardo nel racconto*, Zanichelli, Bologna.
- WELLEK R., WARREN A., 1963, *Teoria della letteratura*, Il Mulino, Bologna 1989.

Capitolo 5

Dalla poesia alla canzone, dal CD alla classe

di Giordano Dall'Armellina

L'*Iliade*, l'*Odissea* erano cantate. Quasi tutta la poesia dei tempi antichi era cantata. Le *Chansons de Geste* sono un esempio medioevale dell'importanza del canto per far memorizzare le storie che la gente ascoltava. Poi, da una costola delle *Chansons de Geste*, nacquero le ballate, ovvero canti narrativi, che si possono definire poesie popolari europee cantate. Erano anonime ed esistevano anche centinaia di versioni della stessa storia cantata in diverse lingue. Tutti gli strati sociali si diletta- vano nel cantarle. È il canto che ha fatto arrivare fino a noi questi antichi testi poetici. Senza il canto, ovvero la trasmissione orale di bocca in bocca, sarebbero andati persi.

D'altra parte anche oggi, nonostante l'avvento di supporti tecnologici sempre più innovativi, molti giovani apprendono le canzoni perché le cantano gli altri, perché questo, oggi come allora con le ballate, è un modo per socializzare, «fare gruppo» e soprattutto per condividere uno stato emozionale. Se una musica orecchiabile è accompagnata da un testo che coglie nel profondo il disagio o le aspettative ancora nebulose dei giovani, allora è lì che dovrebbe cominciare il lavoro di un insegnante per avvicinarli alle poesie che troviamo nelle antologie.

La canzone, dunque, fatta ascoltare in classe, è il cavallo di Troia che può entrare nella cittadella fortificata della letteratura e conquistarla senza spargimento di sangue. Priamo e Ulisse si possono stringere la mano perché non c'è più nulla veramente da conquistare quando le barriere della mente e del cuore non oppongono resistenza e si può finalmente dire: «Che bello, si fa letteratura!».

5.1 Progettare un percorso tra canzoni e testi letterari

A questo punto si aprono due strade metodologiche: nella prima è l'insegnante che sceglie canzoni i cui testi abbiano un sicuro impatto emozionale con un occhio già alle poesie da proporre per completare il mosaico tematico che ha in mente. Da qui l'importanza di lavorare per moduli tematici, scegliendo uno o più argomenti, senza porre subito in primo piano l'inquadramento storico o la vita dell'autore delle poesie scelte. Nel secondo caso si lascia agli studenti la scelta delle canzoni. Il rischio è che vengano proposte 25 canzoni su 25 studenti. Si presuppone inoltre l'idea di adattare il programma, di volta in volta, all'insorgenza delle tematiche che gli studenti sollevano. Crediamo dunque che, per lo meno all'inizio, debba essere l'insegnante a proporre un modulo programmato a priori, che sia d'esempio dal punto di vista metodologico e propedeutico ai moduli tematici che insorgeranno successivamente.

5.1.1 «Geordie», una ballata romantica

Facciamo un esempio: vogliamo illustrare il periodo romantico britannico, caratterizzato dall'utilizzo dello schema metrico tipico della ballata da parte dei poeti. Proponiamo dunque una ballata che ha il vantaggio della scansione in strofe di quattro righe ciascuna che si ripetono quasi sempre uguali dal punto di vista melodico musicale.

Se si vuole illustrare che cos'è una ballata si possono prendere alcuni esempi che ci ha lasciato Fabrizio De André quali *La Canzone di Marinella* oppure *Geordie* che il cantautore ha liberamente tradotto da un'antica ballata britannica. Già in questi due testi possono emergere temi che sono comuni a molte ballate sia antiche sia romantiche. Il più evidente è l'amore disperato, totale e pronto a tutto. Una discussione su questi temi può essere già propedeutica per l'obiettivo emozionale che si vuole raggiungere. L'ascolto è fondamentale e procurarsi queste due versioni non è particolarmente difficile: esistono CD reperibili ovunque.

Vediamo l'adattamento della ballata *Geordie* fatto da Fabrizio De André e ripreso in versione «disco» da Joe Ponte.

Geordie

Mentre attraversavo London Bridge
 Un giorno senza sole
 Vidi una donna piangere d'amore
 Piangeva per il suo Geordie.

Impiccheranno Geordie con una corda d'oro
 È un privilegio raro.
 Rubò sei cervi nel parco del re
 Vendendoli per denaro.

Sellate il suo cavallo dalla bianca criniera
 Sellatele il suo pony
 Cavalcherà fino a Londra stasera
 ad implorare per Geordie.

Geordie non rubò mai neppure per me
 Un frutto un fiore raro
 Rubò sei cervi nel parco del re
 Vendendoli per denaro.

Salvate le sue labbra, salvate il suo sorriso,
 non ha vent'anni ancora
 cadrà l'inverno anche sopra il suo viso
 potrete impiccarlo allora.

Né il cuore degli inglesi né lo scettro del re
 Geordie potran salvare,
 anche se piangeranno con te
 la legge non può cambiare.

Così lo impiccheranno con una corda d'oro,
 è un privilegio raro.
 Rubò sei cervi nel parco del re
 Vendendoli per denaro.

Il lavoro su questa ballata può essere interdisciplinare se si vuole coinvolgere l'insegnante di L1 nell'analisi linguistica del testo italiano oppure può essere utilizzata dall'insegnante di inglese per mettere in risalto la storia narrata e le differenze con il testo di L2.

Si può ben presumere che De André abbia utilizzato la versione inglese cantata da Joan Baez che sottopongo all'attenzione del lettore. Più che una traduzione è un adattamento linguistico-emozionale. Nel testo di De André il giudice, al quale la moglie di Geordie si rivolge per chie-

dere la grazia, scompare per lasciare più spazio al narratore con le sue considerazioni sociali. Scompaiono anche il fatto che la moglie di Geordie è incinta del terzo figlio e il suo disperato tentativo di rinunciare persino ai figli pur di veder salva la vita del marito.

English version from an original Scottish ballad.

Characters: *Geordie*¹: a noble poacher, his wife, a judge, a narrator.

Versione inglese da un originale scozzese

Personaggi: Geordie: un nobile cacciatore di frodo; sua moglie, un giudice e un narratore.

Geordie

1

*As I walked out over London Bridge
One misty morning early
I overheard a fair pretty maid
Was lamenting for her Geordie.*

Mentre attraversavo London Bridge
in un'alba nebbiosa
sentii una bella popolana
Che si lamentava per il suo Geordie.

2

*«Ah my Geordie will be hanged in a
golden chain
'Tis not the chain of many,
He was born of king's royal breed
And lost to a virtuous lady.*

«Ah, il mio Geordie sarà impiccato con
una catena d'oro usata per pochi.
Nacque da sangue reale
E sposò una donna virtuosa.

3

*Go bridle me my milk white steed
Go bridle me my pony
I will ride to London's court
To plead for the life of Geordie.*

Sellatemi il destriero bianco latte
Sellatemi il mio pony
Cavalcherò fino alla corte di Londra
Ad implorare per la vita di Geordie.

4

*Ah my Geordie never stole nor cow nor calf
He never hurted any,
Stole sixteen of the King's royal deer²
And sold them in Bohenny³.*

Geordie mai rubò né vacche né vitelli
Non ha mai fatto del male a nessuno.
Rubò sedici cervi del re
E li vendette a Bohenny.

5

*Two pretty babies have I born
The third lies in my body;
I'd freely part with them everyone
If you'd spare the life of Geordie».*

Ho partorito due figli
sono incinta del terzo
Mi separerei da ciascuno di loro
Se voi salvaste la vita di Geordie».

¹ Nickname for the people coming from Newcastle, in the north of England.

² «Deer» as well as «sheep» has no «s» for the plural.

³ Corruption of «Bohemians» i.e. gypsies. He sold the deer to the gypsies.

6	
<i>The judge looked over his left shoulder⁴</i>	Il giudice non la degnò di uno sguardo
<i>He said «Fair maid I'm sorry»</i>	e disse: «Gentile signora mi spiace».
<i>He said «Fair maid you must be gone</i>	Disse: «Gentile signora dovete
	andarvene»
<i>For I cannot pardon Geordie».</i>	Poiché non posso perdonare Geordie».
7	
<i>«Ab my Geordie will be hanged in a</i>	«Il mio Geordie sarà impiccato con una
<i>golden chain</i>	catena d'oro usata per pochi.
<i>'Tis not the chain of many</i>	Rubò sedici cervi del re
<i>Stole sixteen of the King's royal deer</i>	E li vendette a Bohenny».
<i>And he sold them in Bohenny».</i>	

⁴ *He did not look at her.*

Per quanto possa essere interessante inquadrare questa versione della ballata nel suo contesto storico, il periodo delle *enclosures*, nel quale i cacciatori di frodo, colti in flagrante, venivano fatti impiccare, si vuole insistere qui sul messaggio principale che ci lascia la ballata: l'amore disperato di chi sta per perdere l'amato.

In questa prima fase è importante far notare agli allievi come una ballata racconti una storia, quale sia la sua metrica e altre caratteristiche tipiche.

Per esempio, i personaggi parlano e intervengono nella storia raccontata dal narratore; la storia è essenziale e scarna e inizia in *media res*: tutti elementi che si ritroveranno nelle ballate dei poeti romantici.

Di sicuro gli studenti ricorderanno per sempre questo impatto con il mondo della ballata e si troveranno preparati ad affrontare una poesia romantica con la stessa metrica. Potrebbero rendersi conto che la stessa musica usata per *Geordie* può adattarsi facilmente alla maggior parte delle ballate scritte dai poeti romantici. È importante che la musica sia piacevole e che accompagni i versi sostenendoli e amplificandoli nel loro significato. La musica è dunque parte integrante del testo se è capace di dare slancio alla forza evocativa già presente nei versi. Se oltretutto la canzone è interpretata dall'autore stesso allora si può essere certi che la forza interpretativa è di grande efficacia.

Ovviamente altre ballate possono essere utilizzate a scopo introduttivo. *Geordie* ha il vantaggio di essere molto conosciuta.

In ogni caso, si può dimostrare che la ballata non è qualcosa di alieno,

appartenente ad un passato morto e sepolto: la sua forma metrica può essere utilizzata per comporre nuove canzoni e questo può essere uno dei compiti che gli studenti, a gruppi o individualmente, possono svolgere, in particolare se in classe vi sono dei musicisti, come spesso accade.

5.1.2 Dalle «*Rime*» di Coleridge al «*Sound of Silence*» di Paul Simon

Dopo aver utilizzato la ballata *Geordie* (o un'altra ballata a piacere) come preludio al periodo romantico, prendiamo un esempio, il più conosciuto della poesia romantica inglese, *The Rime of the Ancient Mariner* di Coleridge, presente in tutte le antologie di letteratura inglese e citata anche in quelle di letteratura italiana quando si parla di Romanticismo europeo. Non trascuriamo il vantaggio che esistono già almeno due versioni musicate, anche se non in toto, della poesia. La prima realizzata dagli Iron Maiden e la seconda dal sottoscritto e presente nel libro *Medieval British Ballads in a European Context* (ed. Loescher). Nella *Ballata del vecchio marinaio* si possono individuare alcuni temi quali per esempio il senso di solitudine e l'amore per la Natura e svilupparli con l'ausilio di canzoni. Qui presenterò due esempi, ma è ovvio che ciascuno può trovare gli stessi temi in molte altre canzoni.

Il primo è preso da una canzone di Paul Simon che è tuttora ascoltata alla radio e che molti giovani conoscono: *The Sound of Silence*, di cui presento anche il testo tradotto in italiano.

IL SUONO DEL SILENZIO

Parole e musica di Paul Simon

Ciao oscurità, mia vecchia amica,
sono venuto di nuovo a parlare con te
perché una visione dolcemente si è
insinuata
ed ha lasciato i suoi semi mentre
dormivo
e la visione che si è fissata nel mio
cervello
ancora rimane,
nel suono del silenzio.

In sogni inquieti camminavo da solo,
per strette vie lastricate di ciottoli

THE SOUND OF SILENCE

Words and music by Paul Simon

*Hello darkness, my old friend,
I've come to talk with you again,
Because a vision softly creeping,
Left its seeds while I was sleeping,
And the vision that was planted in my
brain
Still remains
Within the sound of silence.*

*In restless dreams I walked alone
Narrow streets of cobblestone,*

sotto l'alone di un lampione
alzavo il bavero per il freddo e
l'umidità
mentre i miei occhi venivano trafitti dal
lambo di una luce al neon
che fendeva la notte
e toccava il suono del silenzio.

E nella nuda luce vidi
diecimila persone, forse di più.
Persone che parlavano senza dire nulla,
persone che sentivano senza ascoltare,
persone che scrivevano canzoni che
mai voci avrebbero condiviso.

E nessuno osava
turbare il suono del silenzio.

«Sciocchi» dissi, «Non sapete
che il silenzio cresce come un cancro?
Ascoltate le parole che potrei
insegnarvi!

Afferrate le braccia che potrei
tendervi!».

Ma le mie parole caddero come
silenziose gocce di pioggia
ed echeggiarono
nei pozzi del silenzio.

E la gente si inginocchiava e pregava
Il dio al neon che loro stessi avevano
costruito

E l'insegna lampeggiò il suo
avvertimento

Nelle parole che essa stava formando

E l'insegna diceva: «Le parole dei
profeti

Sono scritte sui muri della
metropolitana

E negli androni dei palazzi

E sussurate nel suono del silenzio».

*'Neath the halo of a street lamp,
I turned my collar to the cold and
damp*

*When my eyes were stabbed by the
flash of a neon light
That split the night
And touched the sound of silence.*

*And in the naked light I saw
Ten thousand people, maybe more.
People talking without speaking,
People hearing without listening,
People writing songs that voices never
share*

*And no one dare
Disturb the sound of silence.*

*«Fools» said I, «You do not know
Silence like a cancer grows.
Hear my words that I might teach you,*

Take my arms that I might reach you».

But my words like silent raindrops fell,

*And echoed
In the wells of silence.*

*And the people bowed and prayed
To the neon god they made.*

And the sign flashed out its warning,

*In the words that it was forming.
And the sign said, «The words of the
prophets*

are written on the subway walls

And tenement halls».

And whisper'd in the sound of silence.

Ho sottolineato alcune parole e frasi chiave che possono essere utili per comparare la canzone di Simon alla storia del vecchio marinaio di Coleridge. Questo procedimento può essere utile per focalizzare l'attenzione degli studenti sugli argomenti principali e comunque a stimo-

larli su cosa quelle parole evocano in loro. Il dibattito a gruppi o con interventi individuali ha lo scopo di far emergere il lato emotivo che ciascuna parola nasconde. Qui ho messo note che l'insegnante può aggiungere successivamente o quando lo ritiene opportuno. Si ricordi che l'insegnante è sempre il pastore che guida, ma non impone un'interpretazione.

L'oscurità, le tenebre evocano da sempre un sentimento archetipico di paura che si associa al male, alla morte. Il vecchio marinaio uccide l'albatros di notte e l'oscurità può rappresentare la sua incapacità di vedere la bellezza che gli sta intorno. La morte e il senso di morte accompagneranno poi il marinaio attraverso quasi tutto il poema.

La visione è elemento portante dei poeti romantici che fanno dell'immaginazione la dea ispiratrice della poesia. In chiave moderna Paul Simon «vede» attraverso i simboli e le allegorie lo stato tragico dell'uomo d'oggi come Coleridge «vedeva» attraverso l'allegoria del vecchio marinaio la condizione dell'uomo dei suoi tempi.

Il silenzio ha due aspetti: quello meditativo che accoglie i pensieri e le emozioni nello spazio vuoto che crea e quello della non comunicazione. Per il vecchio marinaio il silenzio del mare (*we did speak to break the silence of the sea*) è l'assenza di comunicazione con il divino che c'è in noi, ma si è smarrito, e l'angoscia creata dal senso di colpa. Solo successivamente il silenzio si trasforma in meditazione e ricerca nella quale il marinaio trova la luce salvifica, l'illuminazione che porta alla saggezza. Nella visione di Paul Simon prevale il pessimismo e le uniche luci sono quelle fioche di un lampione in una notte d'inverno e quella fredda di un'insegna luminosa al neon dove il nuovo dio, il denaro, simboleggiato dalla pubblicità, ha rimpiazzato il senso del divino. Inoltre le verità dei nuovi profeti sono graffiti incomprensibili scarabocchiati sugli squallidi muri dei sottopassi della metropolitana.

La solitudine avvicina i due testi: Paul Simon vaga solo nel mare sterminato delle strade di una grande città americana e come il vecchio marinaio (*alone, alone, all, all, alone, // alone, on a wide, wide sea!*) è avvilito e affranto dalla sensazione di solitudine senza conforto. Paul Simon cerca di risvegliare l'umanità dal torpore dell'indifferenza come farà alla fine il vecchio marinaio fermando gli invitati alle feste nuziali per raccontare la sua storia e convincerli dell'importanza di rispettare ciò che Dio-Natura ha creato.

L'incontro che Paul Simon ha con le diecimila persone che parlavano

senza dire niente, persone che sentivano senza ascoltare, ci rimanda proprio ad un concetto di Coleridge espresso in *Biographia Literaria*: «*We have eyes, yet see not, ears that hear not, and hearts that neither feel nor understand*» («Abbiamo occhi, eppure non vedono, orecchie che non ascoltano e cuori che né sentono né capiscono»).

5.1.3 Da Coleridge a Bob Dylan

Un secondo esempio ci può venire da Bob Dylan. Nella sua *A Hard Rain's gonna fall*, canzone di un'attualità sconvolgente, è facile scorgere nel figlio un alter ego del vecchio marinaio per quello che vede e che poi farà per difendere la nostra unica vera madre comune: la Natura.

UNA DURA PIOGGIA CADRÀ (*parole e musica di Bob Dylan*)

E dove sei stato figlio dagli occhi azzurri, dove sei stato dolce mio figlio?
 Ho inciampato nel fianco di dodici montagne nebbiose
 ho camminato e strisciato su sei strade contorte
 ho camminato nel mezzo di sette tristi foreste
 sono stato davanti a dodici oceani morti
 sono stato diecimila miglia nella bocca di un cimitero
 e una dura, dura, dura pioggia cadrà.

E cosa hai visto figlio dagli occhi azzurri, cosa hai visto dolce mio figlio?
 Ho visto un neonato e lupi selvatici lo circondavano;
 ho visto una strada di diamanti e nessuno vi camminava;
 ho visto un ramo nero che gocciolava sangue;
 ho visto una stanza piena di uomini e i loro martelli sanguinavano;
 ho visto una scala bianca tutta coperta di acqua;
 ho visto diecimila che parlavano e le loro parole erano un balbettio;
 ho visto fucili e spade affilate nelle mani di bambini.
 E una dura, dura, dura pioggia cadrà.

E cosa hai sentito figlio dagli occhi azzurri, cosa hai sentito dolce mio figlio?
 Ho sentito il fragore di un tuono e il suo rombo era un avvertimento;
 ho sentito il fragore di un'onda che potrebbe sommergere tutto il mondo; ho
 sentito cento tamburini e le loro mani erano in fiamme;
 ho sentito diecimila bisbigliare e nessuno ascoltare;
 ho sentito un uomo morire di fame ho sentito molti altri che ridevano; ho sentito la
 canzone di un poeta che è morto nella strada;
 ho sentito l'eco di un pagliaccio che piangeva nel cortile.
 E una dura, dura, dura, pioggia cadrà.

E chi hai incontrato figlio dagli occhi azzurri, chi hai incontrato dolce mio figlio?
 Ho incontrato un bambino vicino a un pony morto;
 ho incontrato un uomo bianco che portava a spasso un cane nero;
 ho incontrato una giovane donna, il suo corpo era in fiamme;
 ho incontrato una ragazzina, mi ha dato un arcobaleno;
 ho incontrato un uomo che era ferito in amore;
 ho incontrato un altro uomo che era ferito dall'odio
 e una dura, dura, dura, pioggia cadrà.

E cosa farai adesso figlio dagli occhi azzurri, cosa farai adesso dolce mio figlio?
 Tornerò là fuori prima che la pioggia cominci a cadere;
 camminerò nel profondo della più profonda nera foresta
 dove molti sono gli uomini e vuote sono le loro mani;
 dove pallottole di veleno contaminano le loro acque;
 dove la casa nella valle è una sporca e fredda prigione
 e la faccia del boia è sempre ben nascosta;
 dove la fame è brutta dove le anime sono dimenticate;
 dove nero è il colore dove zero è il numero;
 e lo dirò e lo ripeterò e lo penserò e lo respirerò e rifletterò dalle montagne così che
 tutte le anime lo vedano;
 poi starò in piedi sull'oceano fino a quando comincerò ad affondare;
 ma saprò la mia canzone bene prima di cominciare a cantare.
 E una dura, dura, dura pioggia cadrà.

A HARD RAIN'S GONNA FALL (words and music by Bob Dylan)

*Oh, where have you been, my blue eyed son?
 And where have you been, my darling young one?*

*I've stumbled on the side of twelve misty mountains
 I've walked and I've crawled on six crooked highways
 I've stepped in the middle of seven sad forests
 I've been out in front of a dozen dead oceans
 I've been ten thousand miles in the mouth of a graveyard
 And it's a hard, it's a hard, it's a hard, it's a hard,
 It's a hard rain's gonna fall.*

*Oh, what did you see, my blue eyed son?
 Oh, what did you see, my darling young one?*

*I saw a new born baby with wild wolves all around it,
 I saw a highway of diamonds with nobody on it,
 I saw a black branch with blood that kept dripping,
 I saw a room full of men with their hammers a-bleeding,
 I saw a white ladder all covered with water,
 I saw ten thousand talkers whose tongues were all broken*

*I saw guns and sharp swords in the hands of young children.
And it's a hard, it's a hard, it's a hard, it's a hard,
It's a hard rain's gonna fall.*

*And what did you hear, my blue eyed son?
And what did you hear, my darling young one?*

*I heard the sound of a thunder, it roared out a warning,
Heard the roar of a wave that could drown the whole world
Heard one hundred drummers whose hands were a-blazing
Heard ten thousand whispering and nobody listening,
Heard one person starve, I heard many people laughing,
Heard the song of a poet who died in the gutter,
Heard the sound of a clown who cried in the alley,*

*And it's a hard, it's a hard, it's a hard, it's a hard,
It's a hard rain's gonna fall.*

*And who did you meet, my blue eyed son?
And who did you meet, my darling young one?*

*I met a young child beside a dead pony,
I met a white man who walked a black dog,
I met a woman whose body was burning,
I met a young girl, she gave me a rainbow,
I met one man who was wounded in love,
I met another man who was wounded with hatred.*

*And it's a hard, it's a hard, it's a hard, it's a hard,
It's a hard rain's gonna fall.*

*Oh, what'll you do now, my blue eyed son?
Oh, what'll you do now, my darling young one?*

*I'm going back out 'fore the rain starts a-falling,
I'll walk to the depth of the deepest black forest,
Where the people are many and their hands are all empty,
Where the pellets of poison are flooding their waters,
Where the home in the valley meets the damp dirty prison.*

*Where the executioner's face is always well hidden,
Where hunger is ugly, where souls are forgotten,*

*Where black is the color, where none is the number,
And I'll tell it and think it and speak it and breath it,
And reflect it from the mountains so all souls can see it,
Then I'll stand on the ocean until I start sinking,
But I'll know my song well before I start singing,
And it's a hard, it's a hard, it's a hard, it's a hard,
It's a hard rain's gonna fall.*

Il potere evocativo di questa canzone è impressionante: quasi ogni frase può dare adito a discussioni. Bob Dylan, amante delle tradizioni popolari e delle ballate, si ispirò ad una versione americana di un'antica ballata scozzese, *Lord Randal*, a sua volta ispiratasi ad una ballata di origine italiana, *L'avvelenato*. Ecco dunque aprirsi un'ulteriore possibilità di lettura approfondita, sia sul piano musicale che testuale, che può portare gli studenti, attraverso l'ascolto e l'analisi delle ballate di origine medioevale, alla scoperta delle radici delle canzoni moderne.

Avvicinarsi alla cultura popolare vuol dire attingere dalle radici comuni della nostra cultura europea condivisa, anche se inconsapevolmente, dai popoli che abitano l'Europa. Ecco dunque un altro tema su cui si potrebbe lavorare: l'identità europea attraverso la quale ci si può appropriare degli archetipi comuni che rendono così universali certi valori così come alcune paure o alcuni sentimenti. Risvegliare l'emozione, il sentimento, il senso dei valori universali sopiti dall'indifferenza è compito supremo della letteratura. Anche alcune belle canzoni raggiungono questo scopo. Se lo studente si sente vivo, accordato, per usare una metafora musicale, con il testo che sta leggendo o ascoltando vuol dire che sono state toccate le corde giuste per creare l'armonia fra cuore e mente che porta alla comprensione profonda. Allora la letteratura diventa un mezzo per creare uomini e donne consapevoli e la chiosa delle *Rime* di Coleridge: «A wiser man, he rose the morrow morn» (un uomo più saggio si alzò il mattino seguente) può diventare vera ed avrà aiutato ad una effettiva crescita personale.

La dura pioggia che sommergerà il mondo, oltre a ricordarci il diluvio universale, è la pioggia della tempesta che spinge la nave del vecchio marinaio verso il Polo Sud. È la forza distruttrice e devastante sia quando ce n'è troppa sia quando manca del tutto. In entrambi i poemi suona come un avvertimento premonitore: la Natura va rispettata altrimenti l'uomo verrà punito con la morte. Entrambi i poeti, per quanto in maniera molto diversa, insistono sull'insensibilità dell'uomo verso la bellezza della vita e il rispetto dell'uomo per se stesso e per le creature che lo circondano. Il messaggio in fondo non è diverso da quello di san Francesco: «parlare» con gli animali, il fratello sole e la sorella luna, è in realtà un parlare a sé stessi per darsi che siamo parte, e non padroni, dell'infinitamente piccolo e dell'incommensurabilmente grande.

L'arcobaleno, simbolo della pace, di cui porta i colori, che la ragazza dà a Bob Dylan, è l'unico elemento positivo in mezzo alla desolazione e

al senso di distruzione. Ci riporta al significato originario di pace che compare nella Bibbia dopo la fine del diluvio universale: pace con il divino che c'è in noi. L'uomo in pace con sé stesso sa ascoltare nel vuoto del silenzio la voce sublime del cuore universale traboccante d'amore che lo porta al rispetto per tutto ciò che è vivo. È con questo arcobaleno che il figlio dagli occhi blu della canzone andrà ad incontrare le genti del mondo anche se abitano nei posti più sperduti e desolati.

Alla fine, Bob Dylan e il Vecchio Marinaio saranno due uomini soli che gireranno il mondo con la stessa forza indomabile: convincere l'umanità, prima che sia troppo tardi, a ritrovare sé stessa nell'amore per vincere quel cancro dell'indifferenza silenziosa, di cui ci canta Paul Simon.

Gli spunti nella canzone sono tantissimi: ricordo solo che la prima strofa è legata alla seconda. Nei luoghi dove è stato il figlio nella prima, nella seconda vede le conseguenze dell'agire umano.

Vi sono poi accenni al razzismo e alla fame nel mondo e alle miserie umane in genere: tutti spunti che si possono utilizzare e che si possono trovare sia in poesia che in prosa nella letteratura «ufficiale».

5.2 Conclusione

La canzone, con i suoi testi, è dunque un supporto per aprire strade nuove ma soprattutto per aprire la porta della motivazione con la chiave psicologica simboleggiata dalla lettera K (*key*) dell'acronimo SSPEAKING citato nel saggio di Balboni che introduce questo volume.

C'è della buona poesia messa in musica dai cantautori italiani quali Dalla, De Gregori, Guccini, Zucchero, Gaber ecc. e di lingua straniera come Bob Dylan, Paul Simon, Sting, Georges Brassens per citarne solo alcuni. Ma anche testi non particolarmente eccelsi come quelli di Vasco Rossi possono essere utili ad aprire la strada per la conoscenza e la comprensione della poesia più colta e profonda. «Voglio una vita spericolata, di quelle vite fatte così. Voglio una vita che se ne frega, che se ne frega di tutto, sì. Voglio una vita che non è mai tardi, di quelle che non dormi mai. Voglio una vita di quelle che non si sa mai». In questi pochi versi si intuisce la voglia di vivere intensamente ma senza sapere ancora dove si sta andando. Quanti poeti si sono chiesti quale fosse la strada da percorrere e hanno vissuto una «vita che non si sa mai»

come hanno fatto Byron o Rimbaud? Quanti giovani possono sentire questo richiamo atavico verso l'avventura?

Individuare temi comuni, presi dalle canzoni e trasportarli verso la poesia significa far emergere un giudizio critico. Come scrive Balboni in questo volume, «la vita è breve e non si può spenderla ascoltando poesia scadente, bisogna imparare a scegliere *non scholae sed vitae*».

Anche la canzone può contribuire a far scoprire agli studenti che hanno bisogno di leggere testi letterari per conoscere meglio sé stessi e il mondo che li circonda. Ma perché tutto ciò sia fattibile e godibile da parte degli studenti è importante che scatti quella motivazione che è la molla di tutto l'apprendimento: la ricerca di argomenti universali capaci di risvegliare la memoria archetipica presente negli esseri umani che solo la grande poesia sa esprimere in maniera sublime.

In questo ultimo senso va intrapreso il viaggio per portare, grazie ad un supporto tecnologico quale può essere un lettore di CD, la poesia, la canzone alle classi.

Capitolo 6

Educazione letteraria e Internet: dalla valutazione dei siti alla ricerca consapevole

di Marco Mezzadri

Negli ultimi anni si è assistito a una vera e propria esplosione dell'uso di strumenti di tipo multimediale e telematico in ambito didattico.

Da una prima fase di diffusione dell'alfabetizzazione informatica e telematica si è ben presto passati a una di analisi e sperimentazione delle molteplici applicazioni possibili in un contesto scolastico, sia in classe, sia per l'autoapprendimento.

Nell'attualità la prassi quotidiana del docente si sta confrontando da un lato con la nuova frontiera dell'educazione a distanza e dall'altro con la necessità di sintetizzare e sistematizzare le proposte nate negli anni iniziali della diffusione della multimedialità e in particolare di Internet.

Accostare i due elementi appena citati ci pare indispensabile in quanto è ciò che permette di cogliere l'ampiezza di un problema che potremmo cercare di riassumere in questo modo: l'impiego di Internet e di altre forme di comunicazione telematica comportano la messa in discussione e revisione di numerosi presupposti didattici, investendo ambiti di tipo psico-pedagogico di fondamentale importanza, quali le teorie dell'apprendimento cui occorre fare riferimento.

In questo contributo ci concentriamo sull'uso di Internet a fini didattici, in particolare per quanto riguarda la sua applicazione nell'insegnamento della letteratura.

È ormai prassi comune nella scuola italiana affidarsi a Internet per realizzare attività di ricerca di informazioni. Questo campo di applicazione risulta prevalente (Petrucco, 2002) anche a causa della ricchezza di fonti che questa nuova risorsa mette a disposizione e della relativa facilità di reperimento delle informazioni.

Tuttavia a fronte di una sensazione, spesso avvalorata dai fatti, dell'alta probabilità di trovare in Internet quanto ricercato, è esperienza

comune ritrovarsi ad annaspere nel tentativo di comprendere le informazioni reperite o di utilizzare tali informazioni per proseguire la ricerca. Alla base sta la necessità di interpretare lo strumento Internet quale risorsa che investe vari aspetti e non solo quelli che definiremmo contenutistici. Un uso didattico di Internet crediamo non possa prescindere da riflessioni riguardo alla metodologia da seguire per la sua applicazione o alla necessità di coniugare percorsi tematici ad altri di educazione all'utilizzo dello strumento.

6.1 L'uso didattico di Internet

Per cercare di stimolare la riflessione in questa direzione può risultare utile analizzare in maniera schematica alcuni elementi legati all'uso didattico di Internet:

- esistono in rete materiali che offrono risposte più o meno qualificate a innumerevoli quesiti che possono sorgere durante l'attività didattica;
- l'uso di Internet consente di impostare il lavoro all'insegna di teorie dell'apprendimento in grado di fornire slancio creativo e di coinvolgere attivamente gli studenti. Questo ci riporta a concetti e teorie quali, ad esempio, il pensiero costruttivista (Bruner, 1992; Papert, 1994; Jonassen et al., 1998), l'apprendimento significativo (Ausubel, 1968), teorie relative alle mappe concettuali (Novak, Gowin, 1984; Novak, 1998), teorie dell'apprendimento in rete (Calvani, Rotta, 1999; Banzato, 2002) e metodi per la navigazione in Internet (Petrucco, 2002; 2003);
- promuove dinamiche di gruppo basate sulla collaborazione e la cooperazione e sposta il centro della classe dall'insegnante all'apprendente (Joyce, Weil, 2000; Comoglio, Cardoso, 1996);
- favorisce l'aspetto sociale del processo di apprendimento (Vygotskij, 1980; 1986);
- induce ad affrontare i percorsi didattici ponendo maggior attenzione sugli studenti quali individui e conseguentemente su aspetti legati agli stili e alle strategie di apprendimento (Pantò, Petrucco, 1998);
- offre possibilità per far crescere la motivazione degli studenti e generare acquisizione, ad esempio attraverso le numerose risorse applicabili a una didattica ludica (Mezzadri, 2001; 2003);

- può favorire il recupero di studenti con basso livello di autostima, ancorandone la crescita alle competenze, spesso presenti, di tipo tecnico e promuove l'integrazione di quegli individui penalizzati da uno sviluppo non armonico dei propri sistemi di rappresentazione della realtà. Studenti le cui capacità di comprendere l'*input* prevalentemente auditivo della didattica tradizionale non si rivelano all'altezza possono trarre benefici dalle potenzialità della multimedialità e della forma testuale dell'ipertesto. Internet offre nuove occasioni di acquisizione naturale a persone con meccanismi d'apprendimento basati prevalentemente sulla modalità destra del cervello e con sistemi di rappresentazione prevalentemente visivi e cinestetici.

6.2 Un buon sito

Scopo di questo paragrafo è fornire al lettore elementi utili a considerare le caratteristiche tecniche, oltre che testuali, di un sito *web* destinato alla didattica della letteratura, al fine di determinarne la qualità.

I siti, infatti, non sono tutti uguali tra loro, la struttura, logicamente, varia, così come variano gli strumenti tecnici con cui sono creati, ma soprattutto è il rapporto con la comunicazione e quindi con il fruitore del sito che può risultare estremamente differenziato.

Un termine molto in voga, nonostante il suono risulti ancora piuttosto difficile a un orecchio italiano, è «usabilità»; proponiamo qui una possibile definizione del concetto: «Un insieme di convenzioni, regole e aspetti comunicativi che favorisce la fruizione di un sito» (Anzalone, Caburlotto, 2002, p. 21). Affinché un sito dedicato alla letteratura possa essere utilizzato in chiave didattica occorre che le sue caratteristiche intrinseche rispondano al concetto qui richiamato; occorre cioè, ad esempio, che lo studente navigatore che si imbatte nel sito possa essere accolto in maniera ospitale, che gli venga offerta cioè la possibilità di usufruire dei materiali contenuti in maniera *user-friendly*, senza rischi troppo alti di «perdersi» tra le pagine, riuscendo a mantenere alto il livello di attenzione, di motivazione e possibilmente di piacere nel processo che porta alla scoperta di informazioni, siano esse nuove o vecchie, ma comunque sempre frutto di una ricerca intellettuale guidata dalla struttura del sito.

Esistono vari metodi per la valutazione della qualità di un sito (An-

zalone, Caburlotto, 2002) che non vengono ripresi qui, preferendo optare per un approccio più artigianale, ma a misura d'insegnante.

La griglia che segue prende in considerazione gli aspetti principali da tenere presenti e potrà essere usata per la valutazione dei siti utilizzati in un contesto di educazione letteraria.

Crediamo sia importante riflettere sull'opportunità, che caldeggiamo, di mettere questo strumento a disposizione degli studenti, come parte di un percorso finalizzato all'educazione all'uso di Internet e come momento di crescita trasversale delle capacità critiche finalizzate all'autonomia di giudizio.

6.3 Il trattamento dell'informazione

Uno dei rischi sempre presenti quando si utilizza Internet è la possibilità di vedere trasformata la motivazione e il piacere della scoperta in una sensazione di segno opposto, caratterizzata dall'ansia, dalla demotivazione, dal senso di fallimento. Questo avviene in buona misura a causa della difficoltà a procedere oltre un primo momento di reperimento dell'informazione di solito realizzato tramite indici per categorie o motori di ricerca.

Questi strumenti sono semplici da usare e potenzialmente molto efficienti, ma i risultati di una ricerca effettuata senza mettere in atto strategie cognitive efficaci si traducono spesso in una quantità di informazioni non filtrate, non catalogate, con buona probabilità, poco significative. Ecco dunque che occorre aggiungere, in un'ottica di educazione all'uso dello strumento, un adeguato addestramento che metta in grado lo studente di definire in maniera metacognitiva le proprie esigenze prima della ricerca e che gli consenta di elaborare l'informazione e procedere all'affinamento della ricerca e alla sistematizzazione ultima dei dati.

Come indicato nei paragrafi precedenti, troviamo numerose convergenze tra un modello di educazione fondato sul tentativo di promuovere la crescita di individui autonomi e critici e quanto è implicito nell'uso di Internet, non solo a fini didattici. Gli studenti che lavorano in Internet sono portati a ragionare sulle proprie esperienze e conoscenze del mondo facendone tesoro e rendendo queste riflessioni il primo motore per il processo che porta all'acquisizione di nuova conoscenza; diventano essi stessi i promotori e i costruttori della nuova conoscenza (Calva-

ni, Varisco, 1995). Questo modello di studente è in grado di accettare e apprezzare la sfida che lo porta, quale soggetto attivo, a ricercare in Internet le informazioni che necessita.

Le strategie coinvolte e sviluppate dall'uso di Internet sono numerose; qui ne riportiamo alcune a titolo puramente esemplificativo (Teeler, Gray 2000; Mezzadri 2001):

ascoltare, chiarire i significati, coinvolgersi in discussioni autentiche e reali, creare immagini o file sonori, creare documenti, disegnare, dibattere, fare ricerca, fare sondaggi, formulare delle ipotesi, giocare, guardare, intervistare, negoziare, organizzare, paragonare, persuadere, presentare, pubblicare, recensire, relazionare, riassumere, richiedere informazioni, richiedere spiegazioni, simulare, trovare compromessi, valutare.

Numerosi sono i contributi che in questi anni sono stati elaborati per creare tassonomie e quadri di riferimento in grado di stabilire gli obiettivi di un'educazione all'uso di Internet per fini di ricerca (Pantò, Petrucco, 1998). Da una di queste proposte (Mezzadri, 2001) riportiamo gli obiettivi per la lettura e la ricerca in rete.

LA LETTURA

Leggere online:

- sa applicare le strategie di lettura necessarie (*skimming, scanning* ecc.);
- sa navigare all'interno degli ipertesti e è in grado di non perdersi nella rete.

Interpretare le applicazioni multimediali:

- conosce i concetti alla base dell'ipertesto (i nodi, i collegamenti multimediali, le aree e le parole calde);
- sa applicare le strategie necessarie per fruire del testo non in maniera sequenziale e lineare;
- sa scegliere strategie e percorsi di lettura;
- sa interpretare criticamente gli ipertesti.

LA RICERCA

Iniziare la ricerca:

- sa predisporre le domande che lo portano a inferire e preparare il percorso di ricerca;
- sa procedere a una corretta fase di *brainstorming*;
- sa delimitare il campo della propria ricerca;
- sa immaginare, ricercare e utilizzare le parole chiave per una ricerca efficace attraverso i motori di ricerca.

Trovare informazioni:

- sa trovare informazioni attraverso i motori di ricerca o altri sistemi;
- sa individuare i siti web specializzati che permettono di delimitare la ricerca e assistono nella ricerca (ad esempio siti specialistici per l'insegnamento dell'italiano a stranieri);
- sa catalogare le informazioni trovate usando le funzioni «preferiti», «cronologia», le catalogazioni dei motori di ricerca ecc.;
- sa rendere disponibili le risorse per una fruizione off-line;
- sa usare e-mail, liste di discussione, chat ecc. come strumento di ricerca attraverso la collaborazione di altri;

Identificare e valutare le fonti:

- sa analizzare e valutare la correttezza delle informazioni trovate;
- sa determinare l'autorevolezza delle fonti;
- sa utilizzare le fonti, citandole in maniera corretta;
- sa riconoscere operazioni di tipo commerciale o altro che si basano su tecniche di persuasione;
- conosce le questioni relative al *copyright* e alla *privacy* in rete.

Al fine di conferire alla nostra riflessione maggiore concretezza e spendibilità nell'ambito dell'educazione letteraria riteniamo opportuno introdurre le mappe concettuali che costituiscono uno strumento potente da usare in combinazione con i motori di ricerca per rendere più efficace la gestione delle informazioni reperite in Internet (Novak, 2001; Petrucco 2002).

Si tratta nella definizione di Novak di *strumenti per organizzare e rappresentare la conoscenza* che da tempo si utilizzano nelle scuole italiane a fini didattici. Secondo Petrucco (2002) essi appartengono alla categoria dei *visual organizer* che si sono dimostrati utili per rappresentare, condividere e manipolare la conoscenza. Infatti, organizzare i concetti in strutture visive facilmente riconoscibili rende più facile il loro recupero ed elaborazione. Questo tipo di approccio visuale è stato messo a punto da Novak (Novak, Gowin, 1989; Novak, 1998) sulla base delle teorie di Ausubel (Ausubel, 1968) e degli studi sulle reti semantiche di Quillian (Quillian, 1968).

Un loro impiego per la realizzazione di ricerche in Internet può legarsi a un approccio noto nell'ambito della gestione della qualità come PDCA (o Ruota di Deming), cioè Plan, Do, Check, Act come sequenza di azioni da intraprendere per un miglioramento continuo dei processi.

Applicando tale schema alla ricerca in Internet in ambito didattico, la prima fase porta alla realizzazione di un momento di *brainstorming*,

da condurre secondo le modalità proposte dall'insegnante (individualmente, a coppie, in gruppo o in plenaria), in cui le preconoscenze e le aspettative in merito a un determinato problema oggetto di successiva ricerca in Internet vengono proposte, valutate e negoziate al fine di giungere alla stesura di un'ipotesi iniziale di mappa concettuale che servirà alla prima fase di ricerca in Internet. In questo momento di *brainstorming* si farà molta attenzione alla condivisione dei significati e alla riflessione sulle aree semantiche dei termini trovati relativi alla tematica oggetto di ricerca. La specializzazione semantica di molti termini può portare a creare confusione nella ricerca o ad aprire nuovi filoni di approfondimento. Si pensi a titolo d'esempio al caso possibile di una ricerca effettuata con un motore convenzionale in cui la parola oggetto di ricerca è «Romanticismo»: i diversi ambiti artistici e gli usi linguistici in cui tale termine ricorre si espongono al rischio di trovarsi schiacciati sotto un'eccessiva mole di informazioni, spesso divergenti dal campo iniziale della ricerca.

La capacità di analizzare i termini e collegarli a conoscenze pregresse o ipotizzarne gli ambiti di utilizzo costituisce di per sé un'abilità cognitiva di livello superiore che ben si sposa con le finalità di autonomia d'apprendimento dello studente. Alla base vi è l'indispensabile approccio a *problem solving* che sottende a qualsiasi tipo di ricerca in Internet.

Alla fine di questa fase si arriva ad ottenere una mappa concettuale in cui i termini sono raggruppati e costituiscono delle unità utili a condurre una prima ricerca. Ad esempio, se l'oggetto della ricerca è il «Romanticismo del Manzoni», si eviterà almeno in un primo momento di digitare come termini per la ricerca le parole «Romanticismo», «poesia», «inglese», «Wordsworth» che saranno state comunque raggruppate per dar vita a un'altra unità, a un altro riquadro della mappa concettuale.

Al *Do* del PDCA di Deming corrisponde la ricerca in Internet da realizzare tramite motore di ricerca, quale strumento più diffusamente utilizzato a questo fine.

I documenti reperiti dovranno essere valutati attraverso tecniche di lettura che portano a un'iniziale comprensione del contenuto. Si tenga presente che spesso già questa fase di lettura iniziale finalizzata alla comprensione globale dei testi e all'analisi dei termini ricercati costituisce un ostacolo e un momento di ansia e di stress per i navigatori, nonostante l'aiuto grafico che i motori di ricerca solitamente forniscono

attraverso la colorazione differenziata dei termini ricercati quando è disponibile una versione *cache* del testo.

Le informazioni ottenute in questa prima fase portano al controllo e alla valutazione di quanto realizzato finora, il Check del PDCA. Possono essere così ampliate o ridotte le aree semantiche individuate nella fase di *brainstorming* iniziale e di costruzione della prima versione della mappa concettuale.

L'azione seguente conduce a una nuova ricerca più affinata e specializzata in cui chi naviga è chiamato a cercare di comprendere i nuovi significati sempre sulla base del ruolo attivo fondato sulla formulazione di ipotesi, valutazione e validazione delle stesse che coinvolge molteplici abilità cognitive e strategie d'apprendimento.

Il processo può continuare sempre riproducendo le fasi proposte, cioè alla fine di un primo ciclo così impostato si può, sulla base dei risultati ottenuti, tornare a pianificare le azioni, rivedendo e ampliando lo schema della mappa concettuale con l'integrazione tra gli elementi informativi generati dalla ricerca e le conoscenze pregresse che porteranno alla creazione di una mappa nuova in cui i collegamenti tra i diversi elementi e le diverse aree semantiche risulteranno modificati e approfonditi.

Oltre a uno strumento utile per guidare la ricerca in Internet, la mappa concettuale diventa un modo per riorganizzare le informazioni reperite che ripropone la logica reticolare per associazioni dell'ipertesto. Con l'uso delle mappe si crea così una convergenza metodologica nell'approccio al testo superiore a quanto si può verificare attraverso forme differenti di riorganizzazione del testo.

6.4 Un approccio ludico

Si impara facendo, si impara se si prova piacere. Sono idee che l'osservazione del comportamento umano, dal bambino all'adulto avvalorano, eppure in ambito didattico, in particolare nella didattica ad adulti e adolescenti, non sempre sono colte come presupposti inderogabili.

La riflessione ci porta ad analizzare le potenzialità di una metodologia didattica ludica applicata all'uso di Internet. In generale, le ragioni a sostegno di una metodologia ludica sono molteplici (Freddi, 1990; Kaiser 2001; D'Urso, Ligresti, Famiglietti Secchi, 2000): il gioco è in grado

di produrre una situazione stimolante e motivante che fa sì che lo studente, bambino, adolescente o adulto, si senta meglio disposto da un punto di vista affettivo e neuro-psicologico verso il processo di apprendimento in atto. La dimensione prevalentemente operativa del gioco, che rafforza il principio ora ricordato «si impara facendo», si coniuga con l'altra prerogativa tipica del giocare: la ricerca del divertimento, del piacere. Le caratteristiche intrinseche del gioco conducono a promuovere un approccio basato sullo studio di casi e sulla soluzione dei problemi che, come si è notato nei paragrafi precedenti, si coniuga con il modello di navigazione in Internet proposto.

Inoltre, un'impostazione didattica ludica consente di sviluppare modalità di apprendimento di tipo sociale e collaborativo.

Il gioco, in ultima analisi, stimola e promuove la creatività e dunque la capacità di trovare soluzioni ai problemi che esso pone (per approfondimenti sulla didattica ludica cfr. Caon, Rutka, 2004).

Diverse tesi fondamentali sviluppate dal costruttivismo (Vygotskij, 1980; Bruner, 1992; Calvani, Rotta, 1999) vedono la conoscenza come prodotto creato, costruito in modo attivo dall'individuo. Essa deriva da un legame stretto con la situazione concreta in cui si realizza il processo di apprendimento e si costruisce in particolare attraverso la collaborazione sociale e la comunicazione.

Obiettivo non secondario di questo processo è rendere metodologicamente autonomo lo studente nell'acquisizione di conoscenze.

L'approccio ludico così formulato offre spunti di riflessione e opportunità di ragionamento critico, mette di fronte alla necessità di trovare strategie per la soluzione di problemi reali, rendendo più vivo e concreto il contesto in cui si sviluppa l'apprendimento.

Risulta facilmente intuibile che tali riflessioni sono esportabili all'ambito oggetto di questo lavoro: l'approccio a Internet presentato nei paragrafi precedenti si presta a ricevere stimoli ludici.

Concludiamo notando che una dimensione tipica del mondo di oggi porta bambini, adolescenti e adulti a dedicarsi alle più svariate attività di simulazione in Internet: adattare questa realtà alla didattica della letteratura può riservare piacevoli sorprese; spetta all'insegnante riuscire ad applicarla all'insegnamento attraverso tecniche ludiche (ad esempio la caccia al tesoro, l'assunzione di ruoli ecc.) che, una volta acquisite, possono essere utilizzate in molteplici occasioni.

Nome del sito:					
Indirizzo URL:					
Argomento:					
Giudizio globale:					
	(1 = minimo, 5 = massimo)				
	1	2	3	4	5
1. Il sito non richiede tecnologie di avanguardia.					
2. Le pagine vengono caricate velocemente.					
3. La navigazione è resa semplice ed efficace grazie agli strumenti messi a disposizione; non si rischia di perdersi, si sa sempre dove si è e dove si va e da dove si viene.					
4. La grafica è accattivante, ma sobria e accogliente.					
5. Il testo, le tabelle, i grafici ecc. sono facilmente leggibili.					
6. Lo scopo e l'oggetto principale del sito risultano immediatamente chiari.					
7. Le informazioni sono fornite con linguaggio chiaro, in modo coerente ed esauriente.					
8. Le tipologie testuali scelte rispondono agli obiettivi del sito.					
9. Il sito è autorevole, i contenuti presentati sono affidabili, comprensibili e rispondono alle esigenze didattiche. Il sito è scritto da studiosi noti, segue criteri validi per le citazioni e i rimandi ad altri testi; non presenta errori e contraddizioni.					
10. Il sito presenta caratteristiche che lo rendono meglio utilizzabile per scopi didattici: ad esempio testi, immagini, file sonori e video che si copiano o stampano facilmente.					
11. L'organizzazione dell'informazione aiuta le ricerche dello studente.					
12. La struttura del sito e l'organizzazione dell'informazione aiutano lo studente ad analizzare e sistematizzare i contenuti trovati.					
13. Il sito, oltre ai collegamenti ipertestuali, presenta strumenti per la ricerca semantica, una guida e una mappa interna.					
14. Il sito offre strumenti per ampliare la ricerca all'esterno, fornendo link ad altri siti ecc. e per integrare le informazioni che mancano.					
15. Il sito risulta interessante non solo per l'insegnante, ma anche per lo studente.					
16. Vi è una presenza armonica di più media (video, audio, immagini, oltre a testo scritto) che favorisce la comunicazione e l'apprendimento.					
17. Vi sono possibilità di interazione con altri utenti del sito e/o con gli autori/amministratori/tutor.					
18. Il sito stimola lo studente a interagire con i materiali.					
19. Il sito viene aggiornato con regolarità.					
20. Risponde alle esigenze degli studenti e dell'insegnante.					

Bibliografia

- ANZALONE F., CABURLOTTO F., 2002, *Comunicare in rete l'usabilità*, Lupetti, Milano.
- AUSUBEL D.P., 1968, *Educational Psychology: A Cognitive View*, Holt, Rinehart Winston, New York (trad. it., *Educazione e processi cognitivi: guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano 1998).
- BANZATO M., 2002, *Apprendere in rete*, UTET Libreria, Torino.
- BRUNER J.S., 1992, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino.
- BRUNER J.S., JOLLY A., SYLVA K. (a cura di), 1981, *Il gioco. Ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo*, 4 voll, Armando, Roma.
- CALVANI A., VARISCO B.M. (a cura di), 1995, *Costruire/decostruire significati. Ipertesti, micromondi e nuovi orizzonti formativi*, CLUEP, Padova.
- CALVANI A., ROTTA M., 1999, *Comunicazione e apprendimento in Internet: didattica costruttivista in rete*, Erickson, Trento.
- CAON F., RUTKA S., 2004, *La lingua in gioco*, Guerra, Perugia.
- COMOGLIO M., CARDOSO M., 1996, *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, LAS, Roma.
- D'URSO LIGRESTI L., FAMIGLIETTI SECCHI M., 2000, *Apprendere per gioco e valutare. Fondamenti di didattica ludica*, Simone, Napoli.
- FREDDI G., 1990, *Azione, gioco, lingua*, Liviana, Padova.
- JONASSEN D.H. et al., 1998, *Learning with Technology: A Constructivist Perspective*, Prentice Hall, Upper Saddle River.
- JONASSEN D.H., GRABOWSKI B.L., 1993, *Handbook of Individual Differences, Learning and Instruction*, Erlbaum, Mahwah.
- JOYCE B., WEIL M., 2000, *Models of Teaching*, VI ed., Allyn Bacon, Boston.
- KAISER A., 2001, *Genius ludi: il gioco nella formazione umana*, Armando, Roma.
- MEZZADRI M., 2001, *Internet nella didattica dell'italiano: la frontiera presente*, Guerra Soleil, Perugia-Welland.
- , 2003, *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue*, Guerra Soleil, Perugia-Welland.
- NOVAK J.D., *The Theory Underlying Concept Maps and How To Construct Them*, Institute for Human and Machine Cognition, The University of West Florida, <http://cmap.coginst.uwf.edu>.
- , 1998, *Learning, Creating and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations*, Erlbaum, Mahwah (trad. it. *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*, Erickson, Trento 2001).
- NOVAK J.D., GOWIN D.B., 1989, *Imparando a imparare*, SEI, Torino; titolo ori-

- ginale: NOVAK J.D., GOWIN D.B., 1984, *Learning how to learn*, Cambridge University Press, New York.
- PANTÒ E., PETRUCCO C., 1998, *Internet per la didattica*, Apogeo, Milano.
- PAPERT S., 1994, *I bambini e il computer*, Rizzoli, Milano.
- PETRUCCO C., 2002, *Costruire mappe per cercare in rete: il metodo Sewcom*, in «TD-Tecnologie Didattiche», 25, 1.
- , 2003, *Ricerche in rete*, Pensa Multimedia, Lecce.
- PONTECORVO C., AIELLO A.M., ZUCCHERMAGLIO C. (a cura di), 1995, *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, Ambrosiana, Milano.
- QUILLIAN M.R., 1968, «Semantic Memory», in Minsky M. (a cura di), *Semantic Information Processing*, MIT Press, Cambridge (Mass.).
- SINGHAL M., 1997, *The Internet and Foreign Language Education: Benefits and Challenges*, in «The Internet TESL Journal», 6.
- TEELER D., GRAY P., 2000, *Use the Internet in ELT*, Longman, Harlow.
- VYGOTSKIJ L.S., 1980, *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino.
- , 1986, *Thought and Language*, MIT Press, Cambridge (Mass.).

Capitolo 7

La metodologia Tandem per l'educazione letteraria

di Paola Celentin

La metodologia Tandem è sorta per il potenziamento linguistico: in questo saggio intendiamo coniugare questa metodologia con le dinamiche proprie della scrittura collaborativa, al fine di sondarne anche le potenzialità legate alla funzione più propriamente espressiva e valutare l'opportunità di sfruttarle nell'ambito di corsi di letteratura, italiana o straniera.

7.1 La metodologia Tandem

L'apprendimento in Tandem può essere definito come una forma di apprendimento aperto dove due persone portatrici di lingue materne differenti lavorano in coppia per allargare le conoscenze della cultura e del carattere altrui, aiutarsi l'un l'altro a migliorare le proprie *performance* linguistiche, scambiarsi conoscenze supplementari, ad esempio riguardanti la propria attività professionale.

La parola «Tandem» sottolinea proprio la necessità di collaborazione implicita in questa metodologia: lavorare in tandem significa che due persone uniscono i loro sforzi per andare insieme nella stessa direzione. Per fare questo bisogna:

- equilibrare gli sforzi;
- distribuire gli sforzi in proporzione alle capacità di ciascuno;
- accordarsi sulla meta da raggiungere.

I principi fondamentali su cui si basa la metodologia Tandem sono:

- il principio di reciprocità: fra i due partner si deve creare un rapporto di dipendenza reciproca e di mutuo supporto;
- il principio di responsabilità: i due partner sono responsabili del proprio apprendimento.

7.1.1 Metodologia Tandem tradizionale

Il Tandem nasce tra la fine degli anni Sessanta e l'inizio degli anni Settanta, quando prendono il via, in ambito francese e tedesco, alcune esperienze che cercano di integrare le potenzialità legate alla compresenza di parlanti nativi di lingue diverse con opportunità di apprendimento linguistico in una logica di scambio reciproco. Si tratta tuttavia di iniziative estemporanee, che assumeranno un carattere maggiormente sistematico a partire dall'inizio degli anni Ottanta quando vengono recepite dall'ambito universitario.

L'apprendimento linguistico in tandem occupa un posto a metà strada fra l'apprendimento in classe e la formazione autodidattica. Come altre forme di *interlearning*, il Tandem non può essere identificato con un metodo completo e alternativo: si tratta di una *chance* in più offerta agli allievi di un corso di lingua, ai lavoratori di un'azienda, agli studenti di una scuola.

L'apprendimento linguistico in coppie, Tandem, presenta il vantaggio di essere sfruttabile da allievi collocati a diversi livelli di competenza comunicativa e di autonomia; la gamma di applicabilità del Tandem è quindi molto vasta.

7.1.2 Metodologia Tandem online

Normalmente, per sviluppare le abilità scritte degli studenti, si ricorre alla motivazione del *penfriend*, vale a dire un rapporto epistolare con un rappresentante della lingua che si sta studiando.

Un rapporto Tandem via posta elettronica permette di modernizzare questa corrispondenza, avvalendosi di strumenti più potenti, ma soprattutto offrendo dei vantaggi innegabili, ad esempio:

- la velocità;

- la possibilità di utilizzare la funzione *attachment* e quindi di comunicare non solo attraverso file di testo, ma anche immagini e altri file multimediali;
- la possibilità di creare un archivio degli scambi epistolari intercorsi;
- la possibilità di impiegare la lingua in situazioni concrete di scambio comunicativo.

Un'interazione Tandem via posta elettronica ha bisogno di una precisa progettazione da parte dell'insegnante e di un suo intervento costante a livello di stimoli per la scelta di argomenti di discussione, suggerimenti per le correzioni, supporto per la redazione in lingua straniera ecc.

7.2 La scrittura collaborativa

Al di là della sua modalità di manifestazione (in presenza o virtuale), lo scambio è comunque fonte di arricchimento. Le più recenti teorie dell'apprendimento enfatizzano la differenza come una preziosa risorsa del gruppo che apprende. Lo scambio di scrittura/lingua/cultura porta a connettere differenze, costruire testure, intarsi in cui varie posizioni, anche non coincidenti, si confrontano cercando, attraverso la procedura dialogica, di giungere a una mediazione.

Con il Tandem è possibile scambiare idee, opinioni, interpretazioni dei testi letterari analizzati in classe con compagni stranieri, che studiano l'italiano come lingua straniera e/o che hanno per lingua madre la lingua straniera studiata dalla classe. Questo scambio, oltre a fornire una chiave di lettura diversa del brano letterario, può anche portare alla stesura congiunta di traduzioni, saggi letterari, panorami storico-letterari del periodo ecc.

Vediamo brevemente che cosa si intende per scrittura collaborativa, accennando solo di passaggio all'esistenza di una letteratura collaborativa in rete, tema trattato in questo volume da Caburlotto, per passare poi alle applicazioni didattiche della metodologia Tandem in ambito letterario.

7.2.1 *Linee per la definizione di scrittura collaborativa*

Per scrittura collaborativa si intende la cooperazione di più autori al fine di progettare e realizzare un testo.

Scrivere un testo è un'elaborazione concettuale a più fasi. Scegliere la scrittura individuale oppure collettiva modifica le fasi di progettazione, i contenuti, l'organizzazione delle tematiche e le modalità espositive.

Nei secoli passati la scrittura è stata, nella maggioranza dei casi, un'esperienza individuale, specialmente nel caso della letteratura narrativa. Destino diverso invece hanno avuto opere come le cronache oppure i commenti, che sono state soggetti a rimaneggiamenti successivi e sono quindi attribuibili a più autori. Non si può comunque parlare di scrittura collaborativa vera e propria in quanto manca la fase di progettazione congiunta da parte degli autori del testo finale, che è invece il tratto caratteristico di questo tipo di scrittura.

Produrre in modo cooperativo significa accettare che i propri punti di vista e le proprie posizioni subiscano delle modifiche, ponendosi in relazione fra di loro. Il risultato non è una mera trascrizione di punti di vista ma confronto/condivisione/interazione di opinioni, analisi e conclusioni.

7.2.2 *Romanzi aperti in rete*

La scrittura lineare rende quasi del tutto impossibile la coniugazione di punti di vista, processi di elaborazione, stili diversi. La struttura di questo tipo di testo è caratterizzata da:

- coerenza di significato;
- connessione sintattica;
- coesione testuale.

La tecnologia World Wide Web permette di realizzare testi coesi anche quando gli elementi che li compongono espongono punti di vista differenti con stili non omogenei.

Scrivere per e con la rete significa confrontarsi con una procedura estremamente dinamica in quanto:

- è possibile prevedere *outline* (strutture del testo), non solo testi finiti;
- i tempi di scrittura si dilatano e si sovrappongono a quelli di lettura, fino a rendere difficile l'individuazione di un confine tra le due attività e tra le due identità (lettore e scrittore).

Le implicazioni educativo/didattiche di questo genere di costruzioni sono evidenti. Interessanti esempi di sfruttamento delle possibilità offerte dalla rete per la scrittura collaborativa di testi con intenti narrativi si possono trovare nel *Progetto Multimedialità e Lettura* della Biblioteca Multimediale di Settimo Torinese (consultabile al sito www.trovarsinrete.org). All'interno di questo progetto si colloca un *Osservatorio Scrittura Mutante*, definito come «un luogo reale (la Biblioteca) e virtuale (il web) dedicato alla ricerca, alla produzione e all'aggiornamento sulla scrittura, la narrazione e la letteratura in ambiente digitale».

7.3 La metodologia Tandem al servizio dell'educazione letteraria

I romanzi presenti nel web e le conferenze elettroniche permettono interazioni e redazioni di gruppo. Con la metodologia Tandem intendiamo invece rifarci al rapporto a due, lavoro a coppie, in quanto lo scambio e-mail per eccellenza è di questo tipo. Diventerebbe eccessivamente complicato gestire interazioni e-mail molti a molti: in tal caso è sicuramente più indicata la conferenza elettronica. È chiaro che, da un punto di vista didattico, si va a lavorare su abilità diverse.

7.3.1 Possibili applicazioni didattiche del Tandem per lo studio della letteratura

Le recenti indicazioni per lo studio della letteratura e della storia letteraria pongono il testo al centro del processo di apprendimento, riattribuendo valore ad un elemento che, negli anni dell'approccio storicistico, era passato in secondo piano.

D'altro canto, le teorie più attuali sull'apprendimento hanno preso le distanze da uno studio individuale per enfatizzare i benefici di uno studio collaborativo, in cui gli studenti, veri attori del proprio apprendi-

mento, costruiscano il proprio sapere negoziandolo fra di loro, con l'insegnante, con la materia, con l'ambiente circostante.

Il Tandem permette di coniugare queste due indicazioni e aprire le porte ad una collaborazione che va oltre i muri della classe e mette in atto uno scambio che non è più solo letterario e sociale, ma anche profondamente interculturale.

7.3.1.1 *Letture di un testo*

La lettura di un testo può essere un'operazione solitaria, ma non è l'unica modalità per leggere un brano. Se è vero che ognuno leggendo, legge se stesso, vuol dire che il testo, ogni testo, è portatore di una molteplicità di significati perlustrabili in base al proprio vissuto personale e alle proprie conoscenze. Mettere in comune le proprie sensazioni e le proprie interpretazioni può servire a scendere in profondità nel testo, a capire che esistono dimensioni collegate fra di loro che danno spessore e «bellezza» ad un'opera letteraria.

Il Tandem permette di mettere in contatto persone portatrici di madrelingua differenti. Il testo preso in analisi può quindi essere in una lingua straniera per entrambi oppure in una lingua materna per uno dei due partner.

Attraverso lo scambio di posta elettronica si avvieranno discussioni su più livelli di lettura del testo:

- negoziazione del significato delle parole: oltre a quelle realmente sconosciute, ci possono essere anche sfumature di significato che sfuggono a un non madrelingua e che danno un «sapore» particolare allo scritto o che permettono di capirne gli sviluppi e i riferimenti;
- negoziazione della costruzione delle frasi: la scrittura letteraria usa spesso costruzioni ardite, che scoraggiano il lettore non madrelingua; un supporto adeguato in tal senso può far apprezzare l'incisività e l'effetto di una dislocazione del soggetto che a un lettore straniero può sembrare solo un'inutile complicazione della costruzione sintattica;
- riferimenti culturali e analisi dei *realia*: a volte anche un insegnante, per quanto preparato, ha difficoltà a cogliere questo tipo di riferimenti, strettamente collegati a certe aree geografiche o a certi periodi storici; anche alcuni scrittori italiani contemporanei sono di difficile lettura per chi padroneggia molto bene l'italiano ma, ad esempio,

non sa che «mezzobusto» è chi legge il telegiornale, «*par condicio*» è un termine entrato nel vocabolario quotidiano per indicare la parità di condizioni e che la «cassa integrazione» è il trattamento temporaneo di disoccupazione;

- analisi delle impressioni e delle sensazioni suscitate dal testo, sia dopo una prima lettura che a letture successive più approfondite;
- ricerca di campioni letterari affini in altre lingue straniere o nella lingua madre di uno dei due studenti, cercando di individuare somiglianze e differenze;
- ricerca di un brano musicale che possa fungere da colonna sonora al testo scelto: gli studenti possono scambiarsi in *attachment file* in formato .mid o .mp3 giustificando la propria scelta e/o contestando la scelta altrui, per giungere all'individuazione di un sottofondo che possa soddisfare entrambi; spiegare perché un brano è adatto, quali sensazioni evoca, con quali parti del testo scritto si lega, rende lo scambio di messaggi estremamente «reale» e promuove lo sviluppo delle abilità espressive, spesso sacrificate nel contesto scolastico.

Uno scambio Tandem con le finalità viste sopra è molto produttivo, sia in termini di sviluppo delle abilità linguistico-comunicative (tanto in lingua madre che in lingua straniera) sia in termini di appropriazione del contenuto dell'opera letteraria.

Deve sempre esserci però la guida dell'insegnante che, oltre ad organizzare il contatto e-mail, scandisce i tempi degli scambi, somministra *input* di riflessione e analisi, suggerisci ampliamenti e/o approfondimenti del testo. La presenza dell'insegnante, più «invadente» all'inizio, tenderà progressivamente a scomparire, per lasciare gli studenti responsabili del proprio Tandem.

7.3.1.2 Ricerca storico-letteraria

Lo studio della storia letteraria spesso si è tradotto in una sommaria elencazione di tratti caratteristici dell'opera dell'autore e del periodo storico-culturale in cui lo stesso è vissuto. Questa elencazione era più o meno approfondita a seconda del grado e dell'indirizzo della scuola, ma fondamentalmente si riportava alla medesima metodologia: l'acquisizione di un *ipse dixit* definito a priori in termini di quantità e contenuti.

La storia letteraria offre invece l'occasione per lavorare sulle abilità di

ricerca, analisi e sintesi nonché sulle abilità sociali di negoziazione e elaborazione di un prodotto finale comune (cfr. in questo volume i saggi di Celentin e Cognigni).

Il Tandem può diventare un valido strumento per raccogliere dati, informazioni, critiche letterarie, ritratti storici, ecc. sugli autori oggetto di studio e per analizzarli insieme al partner madrelingua straniero. L'obiettivo è quello di giungere alla stesura di un saggio finale «a quattro mani» e magari due lingue.

Particolarmente interessante risulta il lavoro di ricerca impostato su autori/opere che mettono in collegamento le due culture di cui sono portatori gli studenti partner nel Tandem: l'immagine di Venezia nell'opera di Proust (e come questa sia influenzata dalla lettura di Ruskin), l'affinità di temi in Blake e Leopardi, le traduzioni italiane della *Antologia di Spoon River*, la frammentarietà nella poesia di Ungaretti e in quella di Mallarmé, il fervore patriottico e la passione romantica nelle *Ultime lettere di Jacopo Ortis* e ne *I dolori del giovane Werther*.

In tutti questi casi, e in molti altri che l'insegnante saprà individuare, ognuna delle due parti può cercare materiale originale nella propria lingua materna, leggerlo e sintetizzarlo per renderlo accessibile al partner non madrelingua, confrontarlo con le informazioni ricevute, scegliere le più rilevanti per l'argomento della propria ricerca, elaborare un documento finale riassuntivo.

7.3.2 *Le implicazioni didattiche del Tandem via Internet*

Quali vantaggi può portare, da un punto strettamente didattico, l'adozione di un progetto di scambio Tandem via Internet?

- a. Innanzitutto, lo scambio di corrispondenza scritta ha il pregio di lasciare traccia dei percorsi dialogici che si sono seguiti per giungere ad un certo tipo di risultato finale, anche se ha, ovviamente, il limite di perdere tutti gli elementi non verbali della discussione. Da un punto di vista didattico, poter ritornare sulle fasi di elaborazione del prodotto per riflettere congiuntamente è un'ottima opportunità per porre gli studenti di fronte alle proprie strategie cognitive. Individuare gli errori di percorso, rivisitare le incomprensioni e cercare di capirne le cause, sottolineare le diversità di interpretazione sono tutte opera-

zioni che permettono di passare dalla dimensione cognitiva a quella metacognitiva, riflettendo sui propri stili di apprendimento.

- b. L'interazione via posta elettronica permette un'interazione dialogica e quindi una scrittura aperta a differenti modalità di fruizione, rispettose degli stili e soprattutto dei tempi del lettore/scrittore: chi ascolta deve adeguarsi al ritmo di chi racconta, un testo scritto, invece, può essere letto con il ritmo scelto dal lettore. Inoltre, la lettura può essere ripetuta più e più volte.
- c. La scrittura digitale esprime tutte le sue potenzialità quando si utilizzano elementi grafici, simbolici che facilitano un'organizzazione spaziale e non lineare: in questo modo ciascun lettore/scrittore può sfruttare la propria intelligenza prevalente, sia essa di tipo linguistico, cinestesico, visivo ecc.
- d. L'uso del comando *struttura* nei programmi di videoscrittura e l'uso di programmi specifici per la realizzazione di mappe concettuali permettono di organizzare un percorso e di sperimentare in tempo reale possibili variazioni, sviluppando abilità di progettazione facilmente trasferibili in altri contesti, sia scolastici che professionali.
- e. La semplicità del mezzo da utilizzare (*client* di posta elettronica supportato da un *editor* di testi) rende il progetto facilmente attuabile anche in situazioni di scarsa dotazione informatica, oppure di limitata formazione specifica del personale docente.
- f. Lo scambio a due rende l'interazione più intima e la lettura dei messaggi più attenta e approfondita; queste caratteristiche possono essere vantaggiose quando non si siano mai attuati in precedenza lavori via web, in quanto permettono anche agli studenti più timidi di familiarizzare con gli strumenti e di vincere l'imbarazzo della «pubblicazione» del proprio pensiero, sicuramente molto più forte in una conferenza elettronica letta da tutti che non in uno scambio di posta elettronica a due.

Rispetto all'interazione in una conferenza elettronica, l'interazione via posta elettronica rallenta i ritmi di lavoro e impone dei tempi più scanditi:

- il materiale inserito da uno dei due autori non è disponibile per la lettura in tempo reale durante l'elaborazione, bisogna aspettare che il documento sia inviato come allegato a elaborazione terminata;

- più persone non possono lavorare contemporaneamente sullo stesso testo;
- deve esserci concertazione di tempi e rispetto di ritmi di lavoro.

7.3.3 *Presupposti tecnici per la realizzazione di un progetto Tandem*

Da un punto di vista strettamente tecnico-informatico l'attuazione di un progetto Tandem via posta elettronica richiede una dotazione minima.

Indispensabile il collegamento ad Internet della scuola e la possibilità di avvalersi di alcuni computer dotati di *client* di posta elettronica e di *browser* per la navigazione in Internet.

Per l'elaborazione del testo è opportuno utilizzare un *editor* di testi che permetta l'inserimento di collegamenti ipertestuali e elementi multimediali, opzioni disponibili praticamente in tutti i software attualmente in uso per la videoscrittura.

L'estrema semplicità delle risorse da utilizzare permette di far gestire il lavoro parzialmente anche in autonomia dagli studenti, sia a scuola che a casa.

L'uso dei messaggi di posta elettronica non permette di avere una mappa strutturata del dibattito (come sarebbe invece possibile in una conferenza elettronica) per cui è opportuno che venga conservata copia dei messaggi scambiati.

7.3.4 *Una check list per la realizzazione di un progetto*

Tutti i lavori di stampo collaborativo, sia in presenza che a distanza, vanno progettati nei minimi dettagli, in termini di fasi, tempi, obiettivi, persone coinvolte.

Ogni fase va discussa e elaborata da tutti gli attori del processo di scrittura (ivi inclusi gli insegnanti, in qualità di supervisori, consiglieri, facilitatori) al fine di aumentare il senso di responsabilità individuale e di coinvolgimento nel progetto.

Di seguito proponiamo una *check list* per la realizzazione di un progetto di stesura di un saggio letterario via posta elettronica. A seconda degli obiettivi che gli insegnanti si pongono e delle condizioni concrete di operatività sarà ovviamente necessario apportare delle modifiche e delle integrazioni.

FASI OPERATIVE DI UN PROGETTO DI STESURA DI UN SAGGIO LETTERARIO VIA POSTA ELETTRONICA		
1	Discussione del progetto ed elaborazione di una <i>outline</i> /mappa	La discussione avviene tramite scritture «grezze», libere, non rigorose stilisticamente; si tratta di scritture dialogiche che rispecchiano, dal punto di vista stilistico, il linguaggio orale.
		La discussione parte da un tema o da un confronto letterario suggerito dall'insegnante o proposto da uno dei due lettori.
		Per l'elaborazione della mappa è meglio avvalersi di un <i>editor</i> di testi, per poter avere già il primo documento.
2	Realizzazione di una prima stesura	a) Si suddividono i punti della mappa in «parti».
		b) Ognuno dei due partner deve reperire materiale informativo relativo alle parti che gli sono state assegnate, sintetizzarlo e proporlo per una prima lettura al proprio partner, ovviamente cercando di facilitarne la comprensione.
		c) Tramite discussione, si individua per quali parti il materiale a disposizione è sufficiente e per quali invece è ancora necessario operare una ricerca.
		d) Si affida la compilazione delle singole parti a ciascuno dei due corrispondenti. Il testo che si ottiene è costituito da parti autonome, con scarsi o nulli elementi di coesione fra di loro, ma con frequenti ripetizioni e con stili molto differenti. Spesso nuclei tematici anche importanti non vengono affrontati. A seconda degli scopi che si intendono perseguire si possono «scambiare» le parti rispetto alle ricerche fatte al punto «b».
		e) Si realizzano scritture reticolari su uno spazio condiviso: a partire da un unico file di testo che deve restare unico per tutto il percorso di elaborazione i due corrispondenti integrano, allargano, modificano lo scritto sino a giungere ad un prodotto finale che soddisfi entrambi.
3	Revisione del materiale con:	lettura da parte degli attori del processo di scrittura (studenti e insegnanti);
		discussione delle modifiche proposte;
		elaborazione di possibili modifiche.
4	(non obbligatorio) Stesura finale da parte di un autore per rendere il testo coeso retoricamente	Si può decidere per una pubblicazione successiva, nel sito della scuola, in uno spazio appositamente creato.
		Anche se questa fase non è fondamentale da un punto di vista didattico, è però estremamente importante per gli studenti, che possono così individuare un prodotto del loro lavoro.
		Da un prodotto finale di scrittura collaborativa possono partire progetti per successive fasi di ampliamento, decostruzione e ricostruzione del testo, in coppia oppure a gruppi.

Bibliografia

- BRAMMERTS H., LITTLE D. 1996 (a cura di), *A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet*, «CLCS Occasional Paper», 46, Trinity College.
- CELENTIN P., 1997a, *Posta elettronica e didattica delle lingue*, «S.E.L.M.», 8.
- , 1997b, *L'approccio Tandem nelle scuole superiori*, «S.E.L.M.», 9.
- , 2000, *Autonomia e supporti informatici e telematici nell'insegnamento dell'italiano a stranieri*, in R. DOLCI, P. CELENTIN, *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
- INFANTE C., 2002, *Scrittura Mutante. Scrittura muta che muta*, intervista a cura di AVETA M., DE PASCALIS S., SANZO F., «Bollettino '900», 1-2, <http://www2.unibo.it/boll900/numeri/2002-i/Infante.html>
- OLIVA M., JOHNSON J., 1996, *Internet testualità configurazione. Alla ricerca di una narrativa interattiva non-lineare*, «Bollettino '900», 6-7.

Capitolo 8

«Literary Dublin» e «Disgelo ipertestuale»: due viaggi virtuali tra letteratura e contemporaneità

di Edith Cognigni

Literary Dublin è un *ipermedium* realizzato da insegnanti di lingua e letteratura inglese di alcune scuole superiori durante un corso di formazione sulle tecnologie didattiche. Alla base della sua ideazione vi è la convinzione che l'incontro tra tecnologia e letteratura debba, da un lato, poter sfruttare al meglio le potenzialità multimediali che offre il mezzo informatico, dall'altro, far scoprire agli studenti che i testi letterari studiati a scuola permeano spesso luoghi e culture del mondo contemporaneo.

La creazione di un ipertesto sulla letteratura di lingua inglese e i suoi luoghi nella capitale irlandese nasce infatti dalla presa di coscienza che multimedialità e spazialità siano stimoli motivazionali molto forti per l'apprendimento (vedi Celentin-Cognigni in questo volume).

Concentrandosi soprattutto sugli autori e sulle opere che hanno contribuito a fare di Dublino una «città letteraria», l'ipertesto sfrutta inoltre le diramazioni storico-culturali insite nei testi analizzati per stimolare approfondimenti sulla cultura e sulla produzione letteraria irlandese contemporanea.

La rete Internet ha rappresentato in tal senso un valido ausilio: oltre a fornire molti degli elementi verbali ed iconici inseriti nell'*ipermedium*, essa ha dato la possibilità di gestire le informazioni in maniera integrata, tanto che l'applicazione realizzata può essere usata come guida alla navigazione *online* delle tematiche proposte. La rete ha inoltre consentito di velocizzare la fase di digitalizzazione dei testi letterari, in quanto molte delle opere prese in considerazione sono state scaricate da Internet sotto forma di e-books (cfr. ad esempio: <http://www.ebooks-library.com/>).

8.1 Viaggio virtuale attraverso i luoghi letterari

La pagina iniziale dell'ipertesto presenta una panoramica sui maggiori scrittori irlandesi (J. Swift, O. Wilde, G.B. Shaw, J. Joyce, W.B. Yeats ecc.) e le loro relazioni artistiche e biografiche con la città. Le *hotwords* presenti propongono approfondimenti biografici sugli autori, corredati da ritratti o foto e collegamenti con le loro case-museo o altri luoghi della Dublino che ne celebrano l'eredità letteraria. Dalle biografie prese in esame, opportuni link conducono ad esempio al nodo sul «James Joyce Centre», museo dedicato alla vita e alle opere dell'autore, o a quello relativo al «Dublin Writers' Museum», che celebra, tra gli altri scrittori, J. Swift, O. Wilde e G.B. Shaw.

La presenza di una mappa interattiva di Dublino nella videata iniziale permette inoltre una navigazione a carattere esplicitamente spaziale: cliccando sulle icone in essa presenti si ha la possibilità di visualizzare le immagini di alcuni luoghi che fanno da ambientazione alle opere prese in considerazione (ad esempio l'abitazione finzionale del protagonista di *Ulysses* al n.7 di Eccles Street, punto di partenza del suo viaggio metaforico per la città) o di siti legati alle biografie degli autori (ad esempio l'American College di Merrion Square, un tempo abitazione di Oscar Wilde).

Un altro punto di riferimento del viaggio virtuale attraverso i luoghi letterari della Dublino odierna è rappresentato dall'Abbey Theatre, sede dell'Irish National Theatre fondato da W.B. Yeats e Lady Gregory nei primi anni del Novecento e culla della produzione drammatica dell'*Irish Revival*.

Il nodo Abbey Theatre permette di approfondire le tematiche del movimento e di leggere gli estratti di alcune opere che hanno costruito la fama del teatro (da *The Playboy of the Western World* di J.M. Synge a *The Plough and the Stars* di S. O'Casey).

Fedele agli intenti dei suoi fondatori, il teatro promuove ancora oggi lo sviluppo dell'arte drammatica irlandese, dando luogo a produzioni di successo come *Dancing at Lughnasa* di Brian Friel (1990), continuatore della tradizione di Yeats, Synge e O'Casey.

I link presenti nel nodo «Abbey Theatre» consentono pertanto di conoscere trame e caratteristiche delle opere teatrali del drammaturgo oggi più attivo in Irlanda e di accostarle a quelle dei suoi maestri. In particolare, dall'estratto del testo drammatico citato si può giungere

al *clip* corrispondente, tratto dalla realizzazione cinematografica di Pat O'Connor (*Dancing at Lughnasa*, 1998).

Il tour virtuale della città venutosi così a creare permette non solo una navigazione «topografica», attraverso elementi spaziali dotati di un'identità reale, ma anche una navigazione «topica», attraverso i luoghi e gli autori che hanno avuto un'importanza decisiva per gli sviluppi della letteratura irlandese contemporanea.

8.1.1 Letteratura e tradizioni: da Joyce al Bloomsday

Al fine di porre in primo piano i testi letterari, il frame nella pagina di apertura propone dei link che consentono l'accesso diretto agli estratti selezionati: nei relativi nodi sono presenti collegamenti con alcuni siti web di approfondimento critico e con altri nodi riguardanti eventuali luoghi dublinesi citati nell'opera. Soprattutto nello studio di Joyce, molti sono infatti i luoghi della capitale irlandese e dei suoi dintorni che si pongono all'attenzione del lettore: dall'albergo in O'Connell Street che fa da ambientazione a *The Dead* (*The Dubliners*), fino alle alture di Howth dove Leopold Bloom incontra Gerty McDowell (Ep.13 di *Ulysses*).

Partendo da un estratto di *Ulysses* (cap. 8), un collegamento conduce al nodo relativo al «Davy Byrne's», il *moral pub* citato nell'opera joyciana e frequentato dallo stesso autore. Oltre ad illustrare le ragioni biografiche che legano Joyce a questo luogo, il nodo permette di proseguire per un percorso attraverso altri pub ancorati alla tradizione letteraria della città.

Il percorso denominato «Literary Pub Crawl», riproposizione virtuale dell'itinerario proposto oggi nella città, conduce ad esempio al «The Bailey», un tempo frequentato da Yeats e dallo stesso Joyce, o al «Sinnot's», che celebra la letteratura irlandese attraverso un'ampia collezione di quadri dei suoi rappresentanti più significativi.

Scoprire che a Dublino quasi ogni strada parla la lingua della letteratura o che anche i pub hanno qualcosa da raccontare sui suoi grandi scrittori, ci ha portato inevitabilmente ad un viaggio virtuale nel tempo, oltre che nello spazio. Visitare i «luoghi» della tradizione letteraria è infatti diventato un modo per approfondire la cultura irlandese: per capire se il pub è ancora il cuore della vita sociale in una Dublino sempre

più globalizzata e multietnica o per scoprire come gli irlandesi rivivono oggi la propria eredità letteraria.

Oltre ad un approfondimento su come la «cultura del pub» si sia evoluta nel tempo, la sezione «Traditions» presenta un nodo sul «Bloomsday», giornata con cui dal 1954 si celebra il 16 giugno 1904, giorno dell'azione di *Ulysses*. Un collegamento ad Internet consente inoltre di conoscere quali festeggiamenti ed esposizioni siano state organizzate per l'anno in corso o di assaporare l'atmosfera della ricorrenza dublinese attraverso la documentazione fotografica in rete.

8.1.2 Letteratura e storia: da Yeats a Roddy Doyle

Oltre ad estratti di opere narrative e teatrali, l'ipertesto presenta alcune poesie legate alla città o ai suoi eventi storici. Dal nodo riportante la poesia *Easter 1916* (scritta da W.B. Yeats in memoria dei nazionalisti ribelli uccisi dopo l'Insurrezione di Pasqua), alcuni collegamenti alla rete permettono di ascoltare la poesia in Real Audio o di approfondire gli eventi storici che hanno condotto all'insurrezione nella capitale irlandese. Il percorso storico giunge fino al nodo «The Proclamation of Independence», che riporta l'appello alla popolazione letto nel centro di Dublino il lunedì di Pasqua del 1916 dai futuri eroi nazionali Pádraig Pearse e James Connolly.

Nell'ipertesto, gli eventi centrali dell'Insurrezione possono essere rivissuti sia attraverso alcuni siti online riguardanti le odierne commemorazioni della capitale, sia attraverso gli occhi di un quattordicenne, il protagonista di *A Star Called Henry* (Doyle, 1999): il nodo che ne riporta l'estratto dà l'opportunità di ripercorrere in parte quel lunedì di Pasqua che portò all'indipendenza della Repubblica d'Irlanda e di avvicinare gli studenti ad uno tra i maggiori romanzieri irlandesi contemporanei, i cui personaggi sono forse loro noti più per le versioni cinematografiche delle sue opere (da *The Commitments* a *The Van*) che per il tramite dei suoi romanzi.

8.2 Il «Disgelo ipertestuale»: percorsi di letteratura e cultura sovietiche

Il *Disgelo ipertestuale* è un'applicazione didattica di letteratura e cultura sovietiche del periodo post-staliniano, realizzata presso l'Università Ca' Foscari di Venezia (cfr. Cognigni 1998; 1999). Essa si propone come modello operativo e come primo elemento per la creazione di un «banco di memoria» di letteratura russa, realizzabile da studenti universitari con una conoscenza medio-alta del russo o da una classe quinta di un liceo, impegnata in un progetto a carattere interdisciplinare.

La scelta dell'argomento intende definire una proposta di approfondimento curricolare, in quanto esso riguarda un periodo culturale (anni Cinquanta-Sessanta) ai margini sia dei programmi ministeriali scolastici, sia dei corsi monografici universitari.

Il titolo del progetto deve il suo nome all'omonimo romanzo di Il'ja Erenburg (*Il disgelo*, 1962), metafora meteorologica con la quale viene indicato il periodo storico-culturale iniziato nell'ex Unione Sovietica dopo il «gelo» staliniano. Dopo il rapporto segreto di N.S. Chruščëv del 1956 sul «culto della personalità» di Stalin, nell'URSS ha infatti inizio un periodo di rinnovamento che investe tutti i campi culturali, dalla letteratura al cinema, dalla musica alle arti plastiche. Sono soprattutto le nuove generazioni di scrittori che, trattando tematiche prima evitate o censurate, lottano contro i principi antidemocratici del Realismo socialista, i cui canoni imponevano alle arti espressive di descrivere la realtà socialista nei suoi soli aspetti positivi ed edificanti.

Nella nostra applicazione ipertestuale abbiamo evidenziato le linee generali di questo rinnovamento, dando particolare rilevanza alle intersezioni tra i diversi ambiti disciplinari (letteratura, storia, storia dell'arte, storia del cinema ecc.) e ai rimandi tra le opere di periodi differenti. L'ipertesto realizzato, in cui viene dato ampio spazio al contesto storico-culturale dell'opera letteraria, permette in tal modo di uscire dall'ottica della «lezione» o del «corso» di letteratura, concepiti come analisi di porzioni indipendenti del corpus letterario, e di sostenere uno studio «flessibile» della letteratura russa che attenni al contempo la discontinuità tra livelli di approfondimento della stessa cronologicamente ordinati.

Oltre a descrivere brevemente la struttura dell'applicazione informatica realizzata, illustreremo di seguito alcuni percorsi significativi tra

quelli possibili negli oltre 300 documenti in essa presenti, riguardanti la letteratura e le altre forme espressive del periodo post-staliniano.

8.2.1 *Organizzazione dell'ipermedium*

Nel tentativo di dare al materiale a disposizione un'organizzazione di facile accesso e coerente dal punto di vista concettuale, i «testi» reperiti (verbali, iconici, filmici, sonori) sono stati strutturati in macrocategorie («Narrativa», «Poesia», «Teatro», «Profilo storico», «Cinema», «Musica», «Arti plastiche»), sulla base di una mappa concettuale precedentemente elaborata in forma cartacea.

In ognuna delle suddette macrocategorie – visualizzabili nella videata di presentazione dell'ipertesto – sono state inserite numerose sottoreti di blocchi testuali o «nodi», collegati tra loro per mezzo di collegamenti che permettono al contempo percorsi associativi (*link referenziali*) e gerarchici (*link organizzativi*). Il lettore può dunque pervenire allo stesso documento seguendo itinerari ed intenti di ricerca differenti, sia sulla base di una ricerca orientata che per mezzo di percorsi predefiniti, organizzati per opere, autore o movimento.

Sin dalla sua ideazione, l'ipertesto si propone tuttavia come una struttura reticolare dai confini labili piuttosto che come prodotto chiuso e definitivo: molti dei possibili legami pertinenti ad autori, personaggi storici e opere appartenenti ad epoche precedenti sono stati pertanto solo accennati; gli ipotetici legami con le letterature di altri Paesi sono solo potenziali. Man mano che si sono reperiti i testi, abbiamo riscontrato infatti il continuo sorgere di nuovi spunti di ricerca e, quindi, di potenziali legami ipertestuali, a testimonianza del fatto che l'ipertesto rimane un'opera aperta e continuamente aggiornabile (vedi anche Ce-lentin-Cognigni in questo volume).

8.2.2 *La rete letteraria*

Dopo aver analizzato i testi letterari più rappresentativi del periodo in questione, le tematiche in essi presenti sono state approfondite attraverso apparati critici, reperiti in antologie ed enciclopedie di letteratura russa. Sono state quindi prese in esame, oltre alle bio-bibliografie degli

autori trattati, le loro influenze reciproche, i possibili rimandi ad altre opere ed autori precedenti e/o contemporanei.

Nello scrivere la poesia *Siamo molti. Forse siamo quattro* (1962), Voznesenskij parafrasava un verso di Pasternak (*Noi siamo pochi. Siamo, forse, tre...*, 1921), con cui lo scrittore de *Il Dottor Živago* intendeva riferirsi alla Cvetaeva, a Majakovskij e a sé stesso. Quarant'anni dopo, Voznesenskij fa probabilmente riferimento agli artisti del rinnovamento poetico in corso: lui stesso, E. Evtušenko, R. Roždestvenskij, e colei alla quale è dedicata la lirica, la poetessa B. Achmadulina (Etkind et al., 1991, p. 485).

Dalle poesie di Voznesenskij, il cui nuovo modernismo poetico riconduce il lettore esperto alla letteratura d'avanguardia degli anni Venti, nell'ipertesto si può pertanto accedere ai nodi riguardanti i poeti suoi maestri (ad esempio Pasternak, Majakovskij, Cvetaeva), alle loro opere che più l'hanno ispirato, nonché ai versi dei poeti suoi contemporanei con i quali condivideva parzialmente tematiche e idee artistiche.

8.2.3 Oltre il testo letterario: storia, cinema, arte

Dall'analisi dell'aspetto strettamente letterario del «Disgelo» siamo giunti alla considerazione del contesto culturale e storico-politico delle opere contemplate. Il materiale da organizzare all'interno dell'ipertesto si è così arricchito di numerosi altri «testi» reperiti in manuali di storia, dizionari biografici e bibliografici, enciclopedie della storia della musica, dell'arte, del cinema e varie altre fonti non verbali, cinematografiche e musicali.

Ad esempio, dal brano tratto da *Chranitel' drevnostej* (*Il conservatore del museo*, 1965) di J. Dombrovskij si può, oltre che accedere alla biografia dell'autore, giungere ad un approfondimento a carattere storico sul periodo della *ežovščina*, il terrore della metà degli anni Trenta. Il romanzo è infatti interamente dedicato al 1937, anno in cui si fa sentire più forte il terrore delle «purghe» staliniane, con le quali milioni di innocenti furono trasformati in traditori, terroristi e nemici del popolo.

Come molte opere narrative di questo periodo, le poesie di B. Sluckij sono spesso volte alla distruzione del «culto della personalità» di Stalin: iniziando, ad esempio, il proprio percorso dalla poesia *Bog* (*Dio*, 1955),

si può passare a considerare il quadro critico delle opere del poeta nel nodo «La poesia di Sluckij». Il legame con il documento «Stalin» da esso attivabile permette di proseguire per ulteriori percorsi a carattere storico, identificati da *hotwords* quali «Rivoluzione d'ottobre», «Lenin», «Socialismo in un solo paese» e «Realismo socialista».

Nel periodo del Disgelo, letteratura e cinema sono particolarmente impegnate nell'evidenziare il falso moralismo edificante predicato dai canoni del Realismo socialista e i celati orrori del regime staliniano. Dopo il film *Letjat Žuravli* (*Quando volano le cicogne*, 1957) di Michail Kalatozov, molti registi trattano con maggiore libertà i temi classici della guerra e della rivoluzione, reintroducendo la trattazione dei rapporti interpersonali e della psicologia dei personaggi.

Cinema e letteratura si scambiano, non solo tematiche ed ambientazioni (ad esempio i retroscena dei conflitti mondiali, i lager ecc.), ma spesso anche gli stessi personaggi, come nel caso del racconto lungo di Bogomolov *Ivan* (*L'infanzia di Ivan*, 1997) e della sua trasposizione cinematografica realizzata da Tarkovskij (1962). In questi film, il punto di vista, al pari di quello in letteratura, è quello della gente comune: di bambini costretti a crescere prematuramente o di semplici soldati che devono abbandonare i propri cari per difendere la patria.

Nella costruzione dell'ipertesto abbiamo pertanto ipotizzato collegamenti che da un estratto del racconto di Bogomolov permettessero di accedere al nodo dedicato alla scheda del film di Tarkovskij, nella quale si può vedere la sezione filmica corrispondente al brano prescelto. Altri collegamenti consentono inoltre di analizzare la biografia e la filmografia del regista russo o di visualizzare una panoramica sui maggiori film del Disgelo.

Anche le opere di musica classica del «Disgelo» hanno un forte legame con la letteratura, in quanto adattano spesso poesie di scrittori dissidenti o invisibili al potere, veicolando tematiche e critiche politico-sociali prima impensabili.

In quegli anni, Evtušenko scriveva *Babij Jar*, una poesia che suscitò immediatamente la reazione delle autorità. *Babij Jar* – la fossa di Kiev dove furono fucilati migliaia di ebrei ucraini nel 1941 – rappresentava infatti la coscienza malata della Russia, in quanto nessun monumento era stato ancora eretto a memoria delle vittime. Šostakovič scrisse una sinfonia sul componimento di Evtušenko, facendosi portavoce del risveglio delle coscienze nel paese: le ovazioni del pubblico durante

la prima dell'opera indussero le autorità a modificarne il testo, sostituendone le parti più commoventi con dei versi «ideologicamente misurati» (Etkind et al., 1991, pp. 902-903).

Il Disgelo ipertestuale consente pertanto di passare dal nodo dedicato alla nota poesia di Evtušenko a quello relativo alla *Tredicesima Sinfonia* di Šostakovič, nel quale si può ascoltare una breve esecuzione musicale del suo primo movimento, dedicato a *Babij Jar*. Da quest'ultimo si può inoltre procedere all'analisi delle modifiche apportate dalla censura al testo originale dell'opera e al nodo relativo al compositore (vita, opere, influenze).

Nel campo delle arti plastiche, le giovani generazioni di pittori difendono quello stesso principio della sincerità postulato da V. Pomerancev (1953) per la letteratura: l'arte viene concepita come il «riflesso della vita» stessa, di cui tentano di cogliere non tanto gli aspetti sociali, quanto quelli spirituali, esistenziali e religiosi. Nonostante le evidenti trasgressioni ai principi del Realismo socialista fossero considerate un grave danno per l'ideologia sovietica, le loro produzioni si fondano sulle influenze degli artisti occidentali, nonché su quelle delle tendenze artistiche sovietiche precedenti.

Dal nodo dedicato all'arte, alcuni link conducono pertanto al concetto di Realismo socialista o al più ampio profilo storico dell'epoca; alle creazioni del gruppo di artisti detto il «Movimento» che, negli anni Sessanta, ripresero e approfondirono i principi dell'arte costruttivista degli anni Dieci e Venti.

Bibliografia

- COGNIGNI E., 1998, *The Hypertext «Thaw»: Paths along Soviet Literature and Culture after Stalinism*, «SIGWEB», 7, 3, Association for Computing Machinery Press.
- , 1999, *Il Disgelo ipertestuale: una proposta di Educazione letteraria integrata*, «S.E.L.M.», 9.
- ETKIND E., NIVAT G., SERMAN I., STRADA V. (a cura di), 1991, *Storia della letteratura russa: il Novecento*, vol. III, Einaudi, Torino.
- POMERANCEV V., 1953, *Ob iskrennosti v literature*, in «Novyj mir», 12.

Capitolo 9

Dall'esplorazione della rete alle schede-autore

di Linda Rossi Holden

Il mio contributo a questo testo fa riferimento all'idea/progetto e alla successiva produzione di schede-autore pubblicate dal 2000 a oggi sulla rivista *SeLM* di Garzanti Scuola (www.anils.it) e sulla rivista *In.It* dell'editore Guerra (www.initonline.it), con lo scopo di aiutare i docenti e soprattutto gli studenti:

- a. nella preparazione di percorsi guidati nella sitografia relativa ad un autore, soprattutto per insegnare a selezionare i materiali;
- b. nella preparazione della ricerca personalizzata richiesta per l'Esame di stato alla conclusione della scuola superiore;
- c. nella creazione di una banca dati che anno per anno si arricchisce, diventando patrimonio comune delle classi di una scuola.

Qui, in particolare, riporterò la mia esperienza relativa all'analisi di alcuni autori anglo-americani, cercando di dimostrare l'articolata funzionalità del cosiddetto *web-based research and study approach* nella creazione di un catalogo monografico ipertestuale dedicato alla letteratura.

In ambito scolastico, l'insegnante fornisce agli studenti (da soli ma, meglio, in gruppo) le linee guida per una ricerca mirata e poi si limita alla supervisione finale per verificare se i contenuti siano stati sufficientemente scandagliati, elaborati e i siti accuratamente selezionati e comparati. Questo sistema di educazione letteraria permette di responsabilizzare e coinvolgere in modo creativo gli studenti, sollecitandone le capacità organizzative, logiche, estetiche, critiche, metacognitive, linguistiche e d'apprendimento, oltre a migliorarne la manualità informatica.

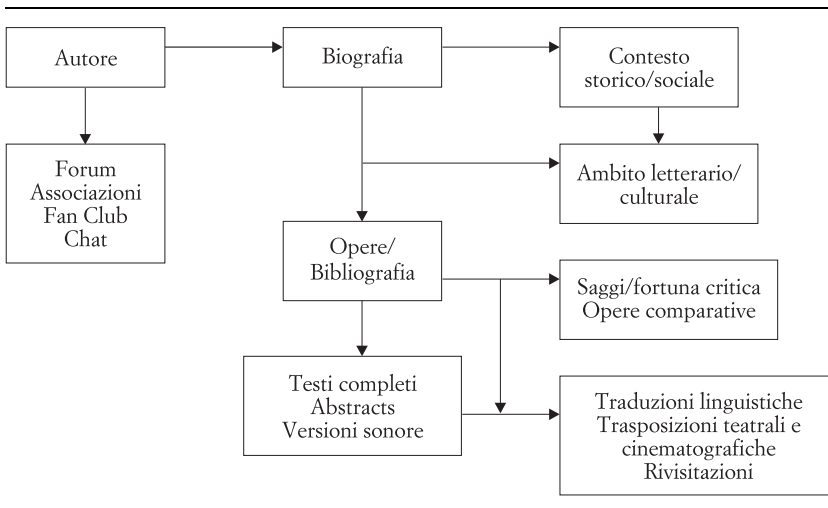
In ambito extrascolastico, come educazione permanente, le schede-

autore rappresentano un valido aiuto per tutti quegli appassionati che hanno intenzione di coltivare e approfondire gli studi legati alla letteratura, con l'obiettivo di realizzare una «webliboteca» ad uso privato o accademico.

9.1 Scaffolding

La base per la costruzione di una scheda-autore è data da una mappa a struttura reticolare o *scaffolding*, per usare un termine proprio del costruttivismo.

Ecco un esempio di mappa reticolare:



9.2 Metodologia

Nietzsche scrive: «Aut liberi aut libri» (*Frammenti*, 1887-88, p. 325), intendendo che i libri e la loro fruizione passiva imbrigliano il lettore a temi, immagini, saperi che evocano emozioni e riflessioni impersonali e dunque prive di partecipazione diretta e identificativa. Il libro viene considerato come il soggetto dell'azione, una specie di gabbia dorata dentro alla quale il lettore si ritrova ad essere il semplice oggetto su

cui l'azione si riflette, senza alcuna possibilità di contribuire o interagire; in pratica, un ostaggio privato della sua libertà critica e dialettica. Un ostacolo diffusissimo nella vita post-scolastica degli studenti.

Il *web-based research and study approach*, su cui si basa questo saggio, permette invece una fruizione attiva e partecipativa nel senso che, senza intervenire sulla parte prettamente testuale, favorisce l'elaborazione di un sistema interattivo, in cui si analizza il corredo del libro, introducendo l'autore come chiave di accesso al relativo patrimonio letterario, storico, sociale e culturale.

Ciò premesso, l'impostazione didattico/operativa dovrebbe essere la seguente:

- a. definire le conoscenze linguistiche e informatiche della classe e/o individuali;
- b. assegnare le schede-autore sulla base dei prerequisiti emersi, suddividendo la classe in piccoli gruppi o attribuendo una diversa scheda-autore ad ogni singolo studente;
- c. guidare la classe alla realizzazione delle schede è compito imprescindibile dell'insegnante che, a sua discrezione, selezionerà gli autori che riterrà più adeguati al programma scolastico e agli obiettivi formativi generali (lingua-educazione letteraria-discipline integrative);
- d. iniziare la sperimentazione eseguendo un prototipo di scheda-autore in modo collettivo (insegnante + studenti). In questo caso, l'insegnante indicherà l'autore e l'intelaiatura della scheda per realizzare l'ipertesto correlato. Specificherà quali sono i dati fondamentali da inserire, quali invece opzionali, e quali da evitare in quanto non significativi ai fini del risultato complessivo. Introdurrà alla esecuzione tecnica, spiegando cosa si intende per struttura reticolare e quali sono i motori di ricerca, le parole chiave, gli operatori booleani (*and, or, not*) per velocizzare tempi e modi di ricerca. Risponderà e solleciterà domande di merito, assicurandosi che tutti gli studenti abbiano capito l'impostazione del lavoro;
- e. verificare il lavoro svolto, esaminando in classe (laboratorio informatico) le schede prodotte dagli studenti; la valutazione delle schede si trasforma così in lezioni di lingua e letteratura, in cui l'insegnante veicola inizialmente gli argomenti di dibattito tra gli studenti, lasciandoli poi liberi di confrontarsi reciprocamente. Una specie di correzione incrociata, in cui le varie interpretazioni forniranno gli estremi per

raffinare il «prodotto» letterario, ma soprattutto svilupperanno quei processi critici ed emotivi che renderanno l'intera esperienza estremamente coinvolgente e motivante.

La stessa classe, alla fine dell'anno scolastico, potrà accedere nuovamente alle schede-autore, per aggiornare i siti, sostituire gli indirizzi non più rintracciabili, aggiungere nuovi elementi raccolti da varie fonti (libri, riviste, film, testimonianze ecc.). In questo caso sarebbe opportuno non affidare le schede ai «legittimi» redattori o gruppi di redattori; se gli studenti lavoreranno su materiale meno conosciuto avranno l'occasione di apprendere e approfondire ulteriori risorse linguistiche e letterarie. In alternativa, se il tempo a disposizione non è sufficiente, l'insegnante potrà procedere evitando la produzione di nuove schede-autore, ma limitandosi a far studiare e aggiornare, con qualche contributo originale, le schede realizzate da altre classi/studenti corrispondenti.

Alla fine dell'anno si avranno dunque due tipi di archivio:

- a. *database* (struttura reticolare in ordine cronologico o per genere letterario):
le schede-autore costituiranno un catalogo monografico ipertestuale di tipo *user-friendly*, accessibile a tutti presso il laboratorio informatico della scuola, o su CD riscrivibile. Le schede biografiche sono le uniche in formato Word; tutte le altre risorse sono disponibili online, cliccando semplicemente sui siti di riferimento;
- b. *dispensa* (struttura sequenziale in ordine alfabetico):
tutte le schede biografiche in formato Word potranno essere stampate e raggruppate in un unico documento cartaceo di consultazione; questo ulteriore supporto permetterà una fruizione molto veloce e funzionale, sebbene parziale e passiva. L'utilità è però evidente: la dispensa non necessita di laboratorio informatico dato che può essere diffusa in ogni classe come *reference/resource literary book*.

9.3 Esemplicazioni

Qui presentiamo quattro schede-autore realizzate con studenti a Reggio Emilia, in modo da rendere facilmente intuibile, attraverso il prodotto finito, anche il percorso che ha portato alla scheda definitiva.

JANE AUSTEN

Jane Austen (1) nacque nel 1775 a Steventon, nella contea dello Hampshire (2), dove il padre era rettore ecclesiastico. Crebbe in un ambiente quieto maturando grande sensibilità per la letteratura, stimolata dalle letture, riflessioni e recite che si tenevano in famiglia.

Nel 1807 raggiunse la famiglia del fratello Francis a Southampton, nel 1809 andò a vivere a Chawton nel Kent presso il fratello Edward rimasto vedovo, i cui figli accudì con cura materna.

I romanzi di Jane Austen sono spesso frutto di numerose riscritture, il che rende difficile stilare una precisa cronologia.

Nel 1795 iniziò il romanzo *Ellionore e Marianne*, che venne pubblicato nel 1811 col titolo di *Sense and Sensibility* (*Ragione e sentimento*) (3), incentrato sulla vicenda di due sorelle dalla personalità opposta e con diverse esperienze sul modo di vivere l'amore: cadute in disgrazia in seguito alla morte del padre, le sorelle troveranno nel matrimonio la serenità e la stabilità. Tema fondante del romanzo, che ha ispirato il bel film (4) di Ang Lee con Emma Thompson, è l'importanza del denaro nella scala dei valori sociali.

Nel 1813 venne pubblicato *Pride and Prejudice* (*Orgoglio e pregiudizio*) (5), edizione definitiva di una prima stesura del 1797 (*First Impressions*). Nel noto libro, scritto in un clima di grandi sconvolgimenti politici, l'autrice dipinge atmosfere serene, le stesse che accompagnarono il suo vissuto, con impareggiabili eleganza, ironia e precisione nei dettagli, aprendo una nuova era per la letteratura. Il risultato è uno testo di grande pregio narrativo, immagine della quotidianità della media e dell'alta borghesia inglese, dalla notevole introspezione psicologica, ma allo stesso tempo leggero e brillante. Da ricordare l'importante trasposizione cinematografica con attori protagonisti Lawrence Olivier e Greer Garson (6).

Del 1814, *Mansfield Park* (7) è un'ulteriore lucida raffigurazione delle convenzioni e delle contraddizioni dell'epoca valida per l'analisi della realtà contemporanea. La ricca famiglia Bertram si era incaricata di mantenere la piccola Fanny, figlia di parenti poveri, cui garantisce poco affetto e attenzioni, fatta eccezione per Edmund. Come nello stile di Jane Austen, il fine sarà lieto, non senza i «però» che tengono viva la critica e la riflessione.

L'anno successivo vide la luce *Emma* (8), il cui personaggio centrale matura progressivamente attraverso gli insuccessi nel tentativo di manipolare le persone, da cui trae una grande crescita in termini di valori «umani». I risvolti inconsci e psicologici dell'agire di Emma vengono espressi con maestria dalla scrittrice inglese.

Persuasion (*Persuasione*) (9) venne scritto tra il 1815 e il 1816, quando l'autrice versava in gravi condizioni di salute. Rispetto ai romanzi precedenti, è presente un divario minore nei ruoli assegnati ai generi maschile e femminile e i dialoghi hanno minor risalto; preponderante la comunicazione gestuale e subliminale.

Northanger Abbey (*L'abbazia di Northanger*) (10) fu pubblicato dopo la morte dell'autrice, avvenuta nel 1817. Si tratta di una brillante satira dei due generi letterari più in voga all'epoca, quello «sentimentale» e il «gotico», in cui si fa uso della narrazione «diretta», in bilico tra realtà e illusione.

SITOGRAFIA RAGIONATA

- 1 www.pemberley.com/janeinfo/janelife.html
- 2 www.hants.gov.uk/austen/index.html
- 3 www.jasna.org/pol01/shubinsky.html
- 4 http://members.tripod.com/~emma_on_line/sense.html
- 5 www.pemberley.com/janeinfo/pridprej.html
- 6 <http://alwaysausten.tripod.com/pp/pp.html>
- 7 www.sparknotes.com/lit/mansfieldpark/summary.html
- 8 www.beaconlc.org/ctech/stuwork/EMMA.HTM
- 9 <http://orangepkat.tripod.com/write/persuasion.html>
- 10 www.jasna.org/pol01/rogers.html

Una bella pagina con riferimenti alle trasposizioni cinematografiche e televisive a: <http://us.imdb.com/M/person-exact?Austen,%20Jane>

Un forum di discussione alla pagina: www.pemberley.com

Il sito della Jane Austen Society a: www.janeaustensoci.freeuk.com/.

Un ricco sito italiano con riassunti e critiche è all'indirizzo: www.web3king.com/jane-austen/main.htm

JOHN KEATS

John Keats (1), annoverato tra i massimi poeti romantici, nacque nei pressi di Londra nel 1795. Compì studi scientifici divenendo farmacista nel 1816, ma la passione per la letteratura lo portò ad abbandonare i successivi studi di medicina per dedicarsi alle lettere. Ebbe la fortuna di conoscere scrittori di calibro, tra cui Percy Bysshe Shelley (2), e grazie all'editore e poeta Leigh Hunt (3) pubblicò nel 1817 il suo primo volume di poesie, che attesta una maturità creativa ancora in divenire.

Decisive all'inclinazione lirica e all'astrazione furono la lettura di *The Faerie Queene* di Edmund Spenser (4) e la traduzione delle opere di Omero.

Lo stesso anno scrisse *Endymion (Endimione)* (5), poema mitologico di matrice classica che narra della ricerca del piacere e dell'amore ideale compiuta da Endimione, segretamente amato da Diana.

Dell'anno successivo la stesura di *Isabella* (6), la cui protagonista è il personaggio del *Decameron* di Boccaccio: la truce storia di Isabella e Lorenzo si colora di tinte idilliache nella visione di Keats, ispirata da una delicata traduzione (7).

Contemporaneamente iniziò *Hyperion (Iperione)*, abbandonato per mettere mano a una nuova edizione dello stesso, *The fall of Hyperion (La caduta di Iperione)* (8), con l'aggiunta di un lungo prologo, esperienza che coincide con la fase più intensa della breve vicenda personale e artistica del poeta inglese, deceduto appena venticinquenne. Si tratta dei migliori compendi delle concezioni teologiche ed esistenziali di Keats (9), in cui il linguaggio è ancora una volta costituito dagli elementi della mitologia classica.

Anche *Eve of St. Agnes* (*La vigilia di Sant'Agnese*) (10) del 1819 fece riferimento alla leggenda come bell'esempio di ricostruzione della tradizione cavalleresca in chiave romantica: sebbene nell'intenzione del poeta tutto si svolga al passato, il lettore ha la sensazione di essere presente e quasi partecipe della vicenda.

Per *La belle dame sans merci* (*La bella dama senza pietà*) (11) Keats prese il titolo da un antico poema di corte di Alain Chartier (12) e può considerarsi un saggio sul ruolo e il significato della bellezza nella vita umana.

Concepito nello stesso anno d'oro delle due opere precedenti, *Ode on a Grecian Urn* (*Ode su un'urna greca*) (13) traspone con inarrivabili semplicità ed efficacia i simboli classici immortalati dell'arte figurativa ellenica nella realtà della sua e di ogni altra epoca.

Lo stesso destino di immortalità venne idealmente riservato a un usignolo in *Ode to a Nightingale* (*Ode all'usignolo*) (14), il cui canto è l'unica voce di gioia sulla terra cui il poeta si unisce tramite la poesia, mentre le note si perdono nel paesaggio, tra sogno e realtà.

Per la piena comprensione della personalità di Keats è consigliabile la lettura della corrispondenza (15), con riferimento alla visione della natura (16) e della poesia (17).

SITOGRAFIA RAGIONATA

- 1 www.blupete.com/Literature/Biographies/Literary/Keats.htm
- 2 www.poets.org/poets/poets.cfm?prmID=182
- 3 www.loyno.edu/history/journal/1984-5/byrnes-j.htm
- 4 www.english.cam.ac.uk/spenser/main.htm
- 5 www.4literature.net/John_Keats/Endymion_A_Poetic_Romance/
- 6 www.bartleby.com/126/38.html
- 7 www.brown.edu/Departments/Italian_Studies/dweb/advsearch/
- 8 www.bartleby.com/126/49.html
- 9 www.cgjungpage.org/articles/keats1.html
- 10 <http://eir.library.utoronto.ca/rpo/display/poem1121.html>
- 11 www.pathguy.com/lbds.htm
- 12 <http://agora.qc.ca/poesie/chartier.html>
- 13 <http://www4.ncsu.edu/unity/users/m/morillo/public/urn.htm>
- 14 www.clayfox.com/ashessparks/reports/anne.html
- 15 <http://academic.brooklyn.cuny.edu/english/melani/cs6/keatsltr.html>
- 16 www.dickinson.edu/~nicholsa/Romnat/keatslet.htm
- 17 www.john-keats.com/index_ie.htm

Un ottimo sito di riferimento per gli appassionati, con *message board*: <http://mb.sparknotes.com/mb.epl?b=794>

Critica, chat e mailing list: www.linkstoliterature.com/keats.htm

Un sito italiano con riferimenti al contenuto delle singole opere e brevi commenti è reperibile a: www.scaruffi.com/writers/keats.html

VIRGINIA WOOLF

Adeline Virginia Stephen (1) nacque a Londra nel 1882 da Leslie Stephen (2), letterato e filosofo di rilievo nel periodo vittoriano, primo editore del *Dictionary of National Biography* (3), e Julia Jackson Duckworth, personalità molto influenti nell'ambito mondano/culturale.

Virginia fu protagonista della vita sociale e letteraria del suo tempo, personalità complessa e sofferente (4), in grado di destare interesse oltre i suoi meriti letterari, come dimostrato dai frequenti studi (5), alcuni dei quali incentrati sulla vita, le relazioni, le memorie e le immagini (6).

Nel 1912 sposò lo scrittore Leonard Woolf (7), conosciuto all'interno del Bloomsbury group (8), il *milieu* intellettuale che ruotava attorno alla persona di Virginia.

Momento pervasivo della sua arte fu la rappresentazione del «tempo interiore», il «fluire della coscienza» (*stream of consciousness*) (9), che accosta come in un mosaico frammenti di ricordi, tasselli di esperienza e di percezioni in una logica assolutamente indipendente dalle scansioni del tempo reale.

Questa tecnica letteraria venne espressa in modo personale nel romanzo *To the Lighthouse* (*Gita al faro*) (10) (11) del 1927, importante riferimento della letteratura novecentesca, che contiene la descrizione del conflitto (in chiave universale) tra «maschile» e «femminile» e della fragilità delle relazioni umane.

Di due anni precedente *Mrs. Dalloway* (12), da cui un bel film con Vanessa Redgrave (13), più apprezzato sul piano formale, ma ispirato da tensioni ideali meno forti di quelle presenti in *To the Lighthouse*.

Militante femminista, nonché modernista e pacifista, Virginia Woolf condensò molte idee politiche in *A Room of One's Own* (*Una stanza tutta per sé*) del 1929, nella coscienza del ruolo esclusivo del genere maschile nella produzione letteraria e della necessità di uno spazio riservato a ogni creatrice come importante momento di riflessione (14).

Orlando (1928) (15) è invece il racconto fantastico di un personaggio che si muove nei secoli mutando identità, genere ed età. Recenti letture tendono a mettere in luce tematiche dell'opera non rigorosamente femministe e aspetti tradizionalmente poco considerati, come la presenza di più «Io» nell'individuo e la percezione del tempo (16). Il racconto ha ispirato il film omonimo di Sally Potter del 1993 (17).

Di taglio sperimentale *The Waves* (*Le onde*) del 1931, in cui le convenzioni narrative vengono lasciate da parte e le vicende relative all'intera vita dei sei personaggi trasmesse in maniera diretta al lettore mediante monologhi. Senza togliere all'opera il valore di «racconto» e ai caratteri i tratti tradizionali, l'autrice trascende la sfera reale e affida la comunicazione alla simbologia (18).

Pietra miliare del «modernismo» e del genere delle «storie brevi» è *Kew Gardens* (1927) (19), il cui impianto è basato su sensazioni, immagini poetiche, riflessioni filosofiche e simboli legati alla psicanalisi. Morì suicida nel 1941 (20).

SITOGRAFIA RAGIONATA

1 <http://orlando.jp.org/VWWSGB/dat/vwbiog.html>

- 2 www.utm.edu/research/iep/s/stephen.htm
- 3 www.wikipedia.org/wiki/Dictionary_of_National_Biography
- 4 <http://ourworld.compuserve.com/homepages/malcolmi/vwframe.htm>
- 5 www.utoronto.ca/IVWS/
- 6 <http://ourworld.compuserve.com/homepages/malcolmi/vwintro.htm>
- 7 www.spartacus.schoolnet.co.uk/TUwoolf.htm
- 8 <http://therem.net/bloom.htm>
- 9 www.uah.edu/woolf/stream.html
- 10 <http://endeavor.med.nyu.edu/lit-med/lit-med-db/webdocs/webdescrip/woolf1365-des-.html>
- 11 www.24hourmuseum.org.uk/trlout_gfx_en/TRA15139.html
- 12 http://ww.essortment.com/mrsdallowayby_rhrk.htm
- 13 www.flp.com/films/mrs_dalloway/
- 14 www.geocities.com/Athens/Academy/6422/rev0614.html
- 15 www.geocities.com/Athens/Academy/6422/rev1110.html
- 16 www.tetterton.net/orlando/orlando95_talk.html
- 17 www.geocities.com/Paris/Parc/8797/
- 18 <http://etext.library.adelaide.edu.au/w/w91w/waves.html>
- 19 www.usd.edu/ejournal/projects/kroth.html
- 20 <http://ourworld.compuserve.com/homepages/malcolmi/suicide.htm>

Un autorevole corso online è all'indirizzo: www.uah.edu/woolf/index.html.

Una *tutorial* interattivo con relativo forum a: www.cygneis.com/woolf/

Una biografia italiana è pubblicata a: www.cronologia.it/storia/biografie/woolf.htm

EDGAR ALLAN POE

Edgar Poe (1) nasce a Boston nel 1809 da una coppia di attori girovaghi. Rimasto orfano della madre all'età di due anni, viene adottato dalla famiglia di John Allan, agiato commerciante di Richmond, VA (2), da cui il secondo nome Allan. Nel 1815 si trasferisce assieme alla famiglia in Inghilterra e vi rimane fino al 1820. Tornato negli Stati Uniti, si iscrive nel 1826 all'Università della Virginia che, nonostante i buoni risultati, frequenta per solo un anno. Negli anni seguenti si dedica alla letteratura come mezzo per guadagnarsi da vivere e nel 1833 un giornale locale pubblica il suo primo racconto importante, *MS. found in a Bottle* (*Manoscritto trovato in una bottiglia*) (3). Sul «Messenger», rivista letteraria di cui diventa redattore e temuto censore, riesce a pubblicare alcuni dei propri lavori tra cui *Israfel* (4), una delle sue poesie più apprezzate, *Berenice* (5), che è forse il suo racconto più terrificante, e *The Narrative of Arthur Gordon Pym of Nantucket* (*Le avventure di Arthur Gordon Pym*) (6), che, pur lasciando intravedere i temi allucinanti che gli sono tipici, rappresenta un raro tentativo di Poe di adeguarsi ai gusti dell'epoca, essendo sostanzialmente un racconto di viaggi.

Dopo che nel 1835 appare la sua prima raccolta di racconti *Tales of the Grotesque*

and of the Arabesque (Racconti del grottesco e dell'arabesco), nel 1938 viene pubblicato il racconto breve *Ligeia* (7), dallo stesso Poe considerato una sorta di manifesto stilistico della letteratura gotica (8). Del 1939 è uno dei testi che diventerà tra i suoi più famosi *The Fall of the House of Usber (Il crollo di casa Usber)* (9). Segue nel 1841 il celebre *Murders in the Morgue (I delitti della rue morgue)* (10), ambientato a Parigi, così come il suo seguito *The Mystery of Marie Roget (Il mistero di Marie Roget)* (11); in esso appare il primo «detective» della storia letteraria, Auguste C. Dupin.. Nel 1845 il poemetto *The Raven (Il corvo)* (12) dà a Poe la prima grande fama letteraria. Le opere di Poe vengono tradotte in Francia da Baudelaire (13).

Tra i suoi altri racconti più noti ed apprezzati si ricordano *The Black Cat (Il gatto nero)*, *The Cask of Ammontillado (Il barile di Ammontillado)*, *The Tell-Tale Heart (Il cuore rivelatore)*, *The Pit and the Pendulum (Il pozzo e il pendolo)*, *A Descent into the Maelstrom (Una discesa nel Maelstrom)* (14). Essi esulano dal carattere gotico o della *ghost story* tipicamente europei; le loro storie sono ambientate in un imprecisato presente e le paure e le allucinazioni nascono all'interno del personaggio stesso piuttosto che incombere su di lui dal mondo esterno. Muore nel 1849 dopo essere stato trovato agonizzante e delirante all'uscita di un pub di Baltimora. Sulle cause della morte è emersa di recente da uno studio dell'Università medica del Maryland l'ipotesi della «rabbia», che avrebbe preso dai gatti (15).

SITOGRAFIA RAGIONATA

- 1 www.online-literature.com/poe/
- 2 www.poemuseum.org/poses_life/poe_in_richmond.html
- 3 http://bau2.uibk.ac.at/sg/poe/works/ms_in_bo.html
- 4 <http://eserver.org/books/poe/israfel.html>
- 5 <http://bau2.uibk.ac.at/sg/poe/works/berenice.html>
- 6 http://bau2.uibk.ac.at/sg/poe/works/a_g_pym/toc.html
- 7 <http://bau2.uibk.ac.at/sg/poe/works/ligeia.html>
- 8 { www.litgothic.com/Authors/poe_etexts.html#poetry
www.litgothic.com/Authors/poe_etexts.html#fiction
www.union-city.k12.nj.us/curr/stp/larts/poe/gothic.html
- 9 <http://bau2.uibk.ac.at/sg/poe/works/usher.html>
- 10 <http://bau2.uibk.ac.at/sg/poe/works/murders.html>
- 11 http://bau2.uibk.ac.at/sg/poe/works/m_roget.html
- 12 <http://bau2.uibk.ac.at/sg/poe/works/poetry/raven.html>
- 13 www.nadn.navy.mil/EnglishDept/poeperplex/baudp.htm
- 14 www.eapoe.org/works/tales/index.htm
- 15 www.eapoe.org/geninfo/poedeath.htm

Per quanto riguarda siti contenenti testi consultabili e materiale biografico e critico in lingua italiana, si citano: www.cronologia.it/poe/indice.htm
<http://members.xoom.virgilio.it/Horror/Poe.htm>

L'intera filmografia a:

<http://us.imdb.com/M/person-exact?+Poe,+Edgar+Allan>

Per la più completa webliografia su Poe si rimanda, oltre al già citato www.gothic-poe/net/home.html, contenente anche un dettagliato elenco di film tratti dalle opere dell'autore, a:

<http://andromeda.rutgers.edu/~chrlich/poesites.html>, contenente un vastissimo elenco di siti, con i link di accesso.

Una guida web alla letteratura gotica a: http://www.litgothic.com/index_fl.html

Capitolo 10

Il corso monografico universitario assistito dalla rete

di Francesca Aroma

Il classico corso monografico è proposto, di solito, in presenza nella sede universitaria; l'introduzione di un sito in rete, parallelo al corso in aula, permette tuttavia il raggiungimento di obiettivi supplementari, di tipo formativo e disciplinare insieme, quali ad esempio il saper collaborare ad un progetto, il saper argomentare il proprio punto di vista, il saper cogliere la continuità e l'attualità dell'opera letteraria.

Un progetto di questo tipo è stato realizzato, sebbene in maniera sperimentale e riservato a un numero limitato di utenti, nel Dipartimento di Lingue e Letterature Anglo-germaniche all'Università Ca' Foscari quale possibile percorso online di supporto ad un tradizionale corso monografico sulla scrittrice Jane Austen.

In questo progetto l'introduzione delle tecnologie è stato funzionale alla promozione di alcune tra le finalità dell'educazione letteraria, in particolare dello sviluppo del giudizio critico, dell'apprezzamento personale e dell'appropriazione del testo che si attivano principalmente nella riflessione e nella discussione condivisa in classe. Si arriva così ad esprimere le motivazioni che guidano le proprie scelte letterarie e ad imparare a discernere tra le diverse fonti di cui quotidianamente disponiamo.

10.1 I modelli comunicativi implicati

Nel corso di supporto online che abbiamo progettato le modalità di comunicazione sono di tipo asincronico: per interagire cioè non è necessario che i partecipanti siano collegati in rete simultaneamente (anche se si possono prevedere momenti di *chatting*, questi non sono fun-

zionali al supporto online ad un corso monografico). Si rende possibile piuttosto uno scambio libero da costrizioni di tipo spaziale e temporale che potrà avvenire attraverso l'utilizzo di messaggi via e-mail, nel caso si desideri contattare un unico destinatario, oppure via *computer conferencing*. Il sistema consente una comunicazione interpersonale diffusa, aperta a più utenti su un tema comune. Si basa solitamente sullo scambio di messaggi scritti che il sistema conserva e aggiorna automaticamente.

Un'altra opportunità didattica legata alle risorse della rete e inserita nel corso online è la creazione di ipertesti: nella possibilità di muoversi liberamente e in modo non lineare tra i documenti si promuove una concezione dello studio non più limitato alla memorizzazione di elementi ma piuttosto alla creazione di collegamenti e all'individuazione di connessioni anche di carattere multidisciplinare.

Per agevolare i contatti tra gli utenti è importante che eventuali elementi audio o video presenti nel sito non richiedano tempi lunghi per lo scaricamento e non siano eccessivamente numerosi. Pertanto, nella pagina di apertura del corso accanto al logo dell'Università e al titolo indicante il corso e il docente, si può immaginare un'unica barra che richiama gli spazi virtuali che compongono il corso e ai quali si accede mediante un click sull'icona corrispondente. Sempre dalla pagina iniziale sarà possibile entrare nell'ipertesto che verrà creato. Può rendersi utile l'assegnazione di una password da usare nel momento in cui si desidera entrare nella classe virtuale per inserire il proprio contributo oppure per la protezione di alcune aree riservate in cui vengono scambiati dati personali, ad esempio per l'iscrizione ad un esame.

10.2 Il sito del corso monografico online

Direttamente dalla pagina iniziale del sito predisposto per il corso in rete si accede a tre percorsi e destinazioni diversi:

- tramite l'icona del *caffè virtuale* si scopre uno spazio di incontro dedicato a discussioni informali, allo scambio di informazioni, appunti tra studenti, per dare o richiedere suggerimenti sui testi, per indicazioni pratiche e quant'altro possa servire per tenere in contatto il gruppo di lavoro;

- entrando invece nella *biblioteca virtuale* si possono consultare sia indicazioni bibliografiche, segnalazioni di recensioni, note messe in rete dal docente e dagli studenti, sia fonti non cartacee quali ad esempio indirizzi di siti internet utili al tema monografico trattato;
- è possibile poi contattare l'insegnante, il tutor o il responsabile del sistema informatico tramite l'icona che rappresenta lo *studio virtuale* per formulare domande, richieste di chiarimenti, per esporre le proprie considerazioni. In una bacheca accessibile a tutti, vengono visualizzati i messaggi evitando così al docente di dover affrontare lo stesso argomento con ciascun studente separatamente e sostenendo, d'altra parte, gli studenti nella motivazione rendendoli consapevoli che le loro difficoltà sono comuni ad altri all'interno del gruppo. Si troverà in questo spazio anche una tabella riepilogativa del corso, gestita dal docente, con una breve descrizione degli argomenti trattati durante le lezioni in presenza e con l'indicazione di possibili variazioni di luogo o orario del corso. Accanto al tema di ciascuna lezione verranno inoltre indicati gli argomenti e le letture affrontate in classe. Questo permetterà agli studenti eventualmente di integrare e di verificare gli appunti delle lezioni e di facilitare la propria programmazione nello studio. Saranno in rete anche le date degli appelli d'esame e, in un'area protetta da password, sarà possibile iscriversi e visualizzare i risultati delle prove sostenute;
- infine si trova la *classe virtuale* aperta e accessibile in qualunque momento della giornata per rispondere ad esigenze di orario o ritmi di apprendimento personali. In quest'area il docente può proporre dei quesiti e offrire degli argomenti per la discussione e per la riflessione su quanto trattato in classe o sui testi letti autonomamente dagli studenti così da rendere possibile la condivisione e il confronto sulle diverse interpretazioni maturate. Possono essere indicati anche dei percorsi di ricerca da svolgere individualmente o dei compiti di approfondimento su alcuni temi che verranno svolti in rete.

Grazie alle modalità di interazione asincronica, nello svolgimento dei temi assegnati dal docente, gli studenti possono sperimentare tecniche di lavoro collaborativo e attività di *creative writing*.

10.3 Modelli di lavoro

Un modello di lavoro prevede inizialmente l'indicazione, da parte del docente del corso monografico, di alcuni argomenti che verranno segnalati agli studenti e che saranno oggetto di studio. Per facilitare l'interazione tra gli studenti e per favorire un ruolo attivo da parte di ciascun componente, si formano dei piccoli gruppi di lavoro, di cinque persone circa. Inizialmente ogni individuo utilizza le fonti più diverse per raccogliere informazioni utili nel suo ambito: CD-Rom, testi reperiti in biblioteca, articoli di riviste specializzate, relazioni di convegni, siti internet ed altro.

Nel frattempo gli studenti, all'interno di uno stesso gruppo, rimangono in costante contatto attraverso la comunicazione in rete per lo scambio di materiale, per eventuali richieste di aiuto, per condurre l'analisi di passaggi particolarmente interessanti di un testo, per la condivisione di fonti. Secondo la metodologia dell'insegnamento reciproco si attiva una prima riflessione attorno ai testi che favorisce la valutazione critica e l'interiorizzazione dei contenuti (Palincsar, 1986).

Nel momento in cui la comunità di apprendimento raggiunge un livello di conoscenze valutato soddisfacente in accordo con il tutor, inizia la stesura di una relazione comune improntata ai principi della scrittura collaborativa, senza vincoli di carattere logistico ovvero di lavoro in presenza, ma finalizzata piuttosto al potenziamento delle abilità che sottostanno al processo, seguendo un modello di segmentazione: gli studenti pianificano il lavoro, si distribuiscono i compiti e agiscono autonomamente su singole parti per poi convergere, sempre in rete, nella stesura di un testo unico.

Un'alternativa può essere la redazione di una prima stesura del testo da parte di un componente del gruppo che verrà curata, attraverso modifiche e aggiunte, da un altro membro per arrivare così alla redazione definitiva. Anziché intervenire solamente in fase finale, a redazione ultimata, il tutor segue lo svolgersi del processo di scrittura; similmente gli studenti ricevono *in itinere* feedback significativo sul loro lavoro (Landow, 1991).

Segue una fase di condivisione delle diverse relazioni tramite l'esposizione, da parte di uno studente relatore, che può avvenire in presenza, durante una delle lezioni del corso.

Le relazioni di approfondimento sin qui prodotte vengono infine archiviate nel sito e inserite in un eventuale ipertesto.

L'accesso agli spazi virtuali del corso online quindi è autoregolato e permette modalità di consultazione diverse: può essere finalizzato alla ricerca di informazioni precise utili allo svolgimento di un compito di gruppo, oppure prevedere una lettura individuale e personalizzata.

È possibile inoltre interagire immediatamente oppure prendersi del tempo per riflettere e consultare altre fonti e solo successivamente organizzare il proprio intervento, favorendo una valutazione attenta dei contributi già presentati dai compagni e della redazione del proprio messaggio. Ogni membro della comunità di apprendimento può avere accesso alle idee degli altri partecipanti, può contribuirvi e sentirsi coinvolto e responsabile nella progressione dell'intera classe nei progetti comuni sviluppando al tempo stesso abilità di scrittura, riassunto, parafrasi e traduzione. L'ambiente virtuale si prefigura dunque particolarmente appropriato per attività di carattere collaborativo che richiedono agli studenti coinvolgimento, partecipazione attiva, senso di responsabilità e che valorizzano quindi l'interazione di gruppo. Piuttosto che uno strumento per un semplice scambio di informazioni, il sistema di *computer conferencing* rende possibile un'interazione autentica tra i partecipanti con modalità del tutto simili ad un incontro in presenza.

In questo spazio virtuale si possono consultare anche documenti quali ad esempio tracce ed esami sostenuti in sessioni precedenti, testi e relazioni da segnalare che vengono resi disponibili come esempi di possibile svolgimento.

All'interno di questa classe virtuale inoltre gli studenti possono assistere anche a interventi di relatori esterni, esperti e studiosi appartenenti ad altre università che, in qualità di ospiti elettronici, contribuiscono dalle loro sedi all'arricchimento del corso.

10.4 L'ipertesto del corso monografico

Un'altra componente importante del corso in rete è lo spazio dedicato alla creazione e all'utilizzo di un ipertesto che sviluppa il tema monografico trattato in classe. L'accesso all'ipertesto è situato nella pagina di apertura del sito del corso online.

Si può pensare alla realizzazione di un unico lavoro che, con il contributo di tutti gli studenti impegnati nello studio di uno stesso argomento, raccolga quanto prodotto durante l'intero semestre di lezione. Oppure il docente può proporre temi distinti che saranno approfonditi da diversi gruppi di lavoro e che confluiranno nella creazione di due ipertesti.

I testi da inserire verranno scelti e selezionati dagli studenti attingendo prevalentemente alla rete così da costituire una fonte aggiuntiva e diversa da bibliografie cartacee tradizionali.

La struttura ipertestuale permette il collegamento tra testi di natura diversa e lascia ampio spazio per la rielaborazione e per percorsi individuali: accanto ad esempio ad un inquadramento generale di carattere letterario, gli autori possono inserire anche i loro commenti ai testi letti, alcune immagini, estratti da letture fatte precedentemente, rimandi ad altre discipline.

L'individuazione delle connessioni tra documenti diversi spesso di carattere multidisciplinare che stanno alla base della struttura concettuale dell'ipertesto promuove l'approfondimento del contesto culturale in cui si inserisce un testo, dilatando il concetto tradizionale di «storia della letteratura». Attraverso la storia, la letteratura comparata, l'arte, la musica, le scoperte scientifiche, le condizioni sociali e religiose si ricostruiscono gli elementi che hanno portato alla genesi di un'opera dando così l'opportunità agli studenti di contestualizzarla.

Da un punto di vista cognitivo, l'ipertesto offre agli studenti varie modalità di interazione e permette quindi lo sviluppo di abilità diverse, che maturano con le seguenti attività connesse al corso online di supporto a quello in presenza:

- un primo momento prevede la navigazione e la ricerca di informazioni specifiche per svolgere un approfondimento personale sull'autore oggetto di studio, sul periodo storico, le opere ed altro ancora. Lo studente esplora i diversi percorsi di conoscenza all'interno di una rete già strutturata, con l'obiettivo di individuare le relazioni concettuali che esistono tra vari aspetti di uno stesso argomento. In sede di verifica si rileverà sia l'acquisizione di conoscenze disciplinari sia la padronanza delle strutture di tali conoscenze, ad esempio attraverso l'ideazione di mappe concettuali (Petrucco, Pantò, 1998);
- lo studente può contribuire alla struttura dell'ipertesto già impostato, creando nuovi collegamenti tra i documenti esistenti. È un'attività

che richiede l'abilità di individuare connessioni logiche significative, spesso di natura interdisciplinare;

- inoltre, la struttura ipertestuale permette l'incremento dei contenuti attraverso l'inserimento di nuovi testi quali ad esempio letture, commenti personali, materiale iconografico. Lo studente, questa volta in veste di co-autore, matura in tal modo capacità di selezione critica dei documenti da inserire che dovranno essere rilevanti e pertinenti;
- dall'ipertesto, tramite i collegamenti aperti sulla rete, gli studenti possono quindi esplorare siti web, consultare riviste e pubblicazioni elettroniche, prendere parte a liste di discussione, gruppi di interesse, arrivando a contattare altri studenti, in altre parti del mondo, frequentanti università distanti ma ugualmente impegnanti nello studio di uno stesso argomento o testo della letteratura.

Infine, quando il corso è ultimato, l'ipertesto costituisce un archivio dei documenti prodotti e una fonte costantemente consultabile e utilizzabile da studenti futuri.

Per rendere possibile la realizzazione di un ipertesto di questo tipo si rende necessaria la presenza, accanto al docente, di un tecnico informatico e di uno o più tutor. Il primo segue inizialmente gli studenti nell'addestramento all'uso del software e nel raggiungimento di competenze necessarie per l'utilizzo della rete. Successivamente, sarà reperibile via e-mail nel caso di possibili problemi in ambito tecnico.

Più complessa e articolata è invece la presenza del tutor che, in contatto continuo con il lavoro del docente, da un punto di vista didattico ha sia il compito di monitorare lo svolgimento delle attività, valutando ad esempio la pertinenza e la qualità degli scambi e il rispetto delle consegne date, sia di guidare gli studenti nell'organizzazione del lavoro e nella scelta delle strategie di apprendimento più appropriate (Scandella, 1995). Il tutor online, piuttosto che impartire contenuti, assume prevalentemente le funzioni di un moderatore, di un facilitatore che sostiene gli studenti nel dibattito e nella negoziazione dei materiali. Per la designazione dei tutor, considerando i principi di *peer tutoring*, si possono coinvolgere studenti di corsi più avanzati o laureandi.

Bibliografia

- LANDOW G.P., 1991, *Changing Texts, Changing Readers. Hypertext in Literary Education*, University of Illinois Press, Chicago.
- PALINCSAR A.S., 1986, *Interactive Teaching to Promote Independent Learning from Text*, «The Reading Teacher», 39(8).
- PETRUCCO E., PANTÒ C., 1998, *Internet per la didattica*, Apogeo, Milano.
- SCANDELLA O., 1995, *Tutorship e Apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze.

Capitolo 11

Dalla scheda di lettura alla banca dati letteraria (personale e di classe)

di Francesca Anzalone

Oggigiorno numerose antologie prevedono la redazione e l'utilizzo di schede di lettura, per mezzo delle quali organizzare, valutare e strutturare quanto appreso. Solitamente queste schede vengono staccate o fotocopiate e, quindi, catalogate in raccoglitori e quadernoni, in modo tale da poterne fruire più facilmente.

Lo stesso risultato può essere raggiunto e ampliato mediante l'utilizzo di strumenti tecnologici, in particolare del computer, che permette di avvalersi sia di sistemi di archiviazione e consultazione rapidi, precisi ed evoluti quali i database (DB) che di tecniche di organizzazione e rielaborazione della conoscenza quali le mappe concettuali.

11.1 Il Data Base

In generale l'utilizzo del computer, da un lato permette l'elaborazione di schede più dettagliate (non ci sono più problemi di spazio e si possono inserire elementi multimediali); dall'altro rende l'archiviazione più semplice e facile da trasportare (floppy disk, CD-Rom, DVD ecc.). Infine, e su questo concentreremo la nostra attenzione, consente di avvalersi di strumenti e tecniche quali DB e mappe concettuali.

I DB sono strumenti che garantiscono sia un'archiviazione strutturata dei dati presi in esame che differenti tipologie di interrogazione degli stessi mediante *query* creabili e gestibili dagli utenti. Nel nostro caso sono ipotizzabili ricerche e quindi *report* (risultati) relativi ad una tematica, ad un autore, ad un periodo storico, ad un'indagine sugli aspetti linguistico-formali ecc.

I software maggiormente utilizzati in questo ambito sono Microsoft Access, facente parte della *suite* Office della ditta di Redmond e File Maker Pro; il mercato propone, inoltre, eccellenti soluzioni *open source* (utilizzabili gratuitamente in ambito educativo) tra le quali citiamo MySQL (<http://www.mysql.com>) e Adabas, contenuto nel pacchetto di OpenOffice (<http://www.openoffice.org>).

11.1.1 La progettazione di un DB

I database rappresentano sicuramente un'ottima soluzione per l'immagazzinamento dei dati e garantiscono, inoltre, eccellenti sistemi di consultazione.

La progettazione può essere considerata essenzialmente un processo di analisi del contesto da rappresentare e di creazione di un modello che descrive, mediante uno schema, le informazioni significative. La parte più interessante da prendere in considerazione è proprio l'ideazione, ovvero la fase in cui è necessario ricercare e scegliere gli elementi fondamentali. Un momento composto da tre passaggi:

- a. progetto concettuale;
- b. progetto logico;
- c. progetto fisico.

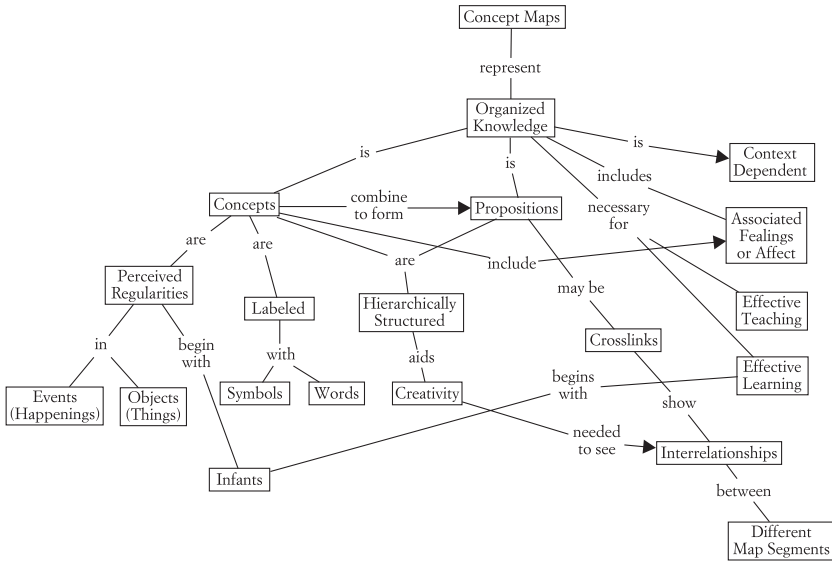
Ai fini di questo lavoro ci soffermeremo sui primi due, poiché il terzo richiede delle competenze informatiche avanzate.

In quest'ottica, dal nostro punto di vista, possono risultare produttive, oltre che coinvolgenti per lo studente, le mappe concettuali.

Il termine «mappa concettuale» è stato per la prima volta utilizzato da J.D. Novak e D.B. Gowin (1989) quando, partendo dalla teoria cognitivista dell'apprendimento significativo di Ausubel (1968), descrissero i metodi per la realizzazione, strutturazione e applicazione di questo strumento in ambito didattico.

I due studiosi evidenziarono il valore aggiunto rappresentato dall'utilizzo delle mappe concettuali quale «modo per far emergere i significati insiti nei materiali da apprendere» (Novak, Gowin, 1989, p. 19), ovvero quale strumento attraverso il quale riflettere sulle conoscenze, sulle loro organizzazioni e relazioni.

Fig. 1



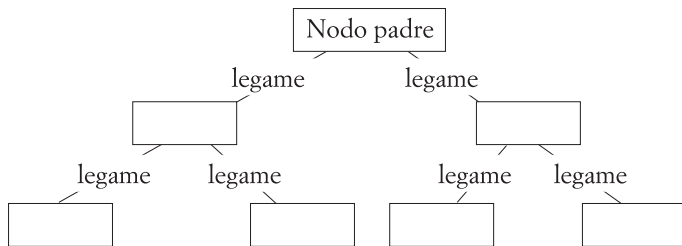
Novak (<http://cmap.coginst.uwf.edu/info/printer.html>) propone una mappa che descrive la struttura delle mappe concettuali (fig. 1).

Come è possibile notare, i nodi rappresentano i concetti, intesi come «una regolarità percepita negli eventi o negli oggetti, o la registrazione di eventi o oggetti rappresentata con un'etichetta» (Novak, nel sito visto sopra), mentre i legami, le frecce, rappresentano la relazione che intercorre tra essi, esplicitata per mezzo della parola che li collega o, per utilizzare le parole di Novak, le proposizioni: «Le unità semantiche in cui due o più concetti sono legati tra di loro».

Quella presentata, comunque, è solo una tipologia delle mappe realizzabili, più precisamente, quella definita a struttura verticale; è il classico esempio di struttura gerarchica in cui i nodi più bassi dipendono inscindibilmente da quelli che li precedono in una lettura verticale dall'alto verso il basso. La struttura che si ottiene (fig. 2) è quella ad «albero»: da un nodo inclusivo «padre» discendono gli altri.

L'organizzazione, solitamente, avviene:

Fig. 2



- dal più importante al meno importante;
- dal generale al particolare;
- dall'astratto/teorico al concreto.

Un altro modello diffuso è quello a «struttura radiale» comunemente detto a ragnatela (fig. 3), in cui tutti i concetti, le parole chiave, sono disposte attorno ad un concetto centrale.

Il concetto centrale è quello da cui discendono gli altri e la loro importanza si può valutare constatandone la distanza dal centro.

Questo tipo di strutturazione è molto utile nella fase di organizzazione delle idee, in quanto permette, facilmente, l'inserimento e l'organizzazione di ulteriori nodi.

Fig. 3

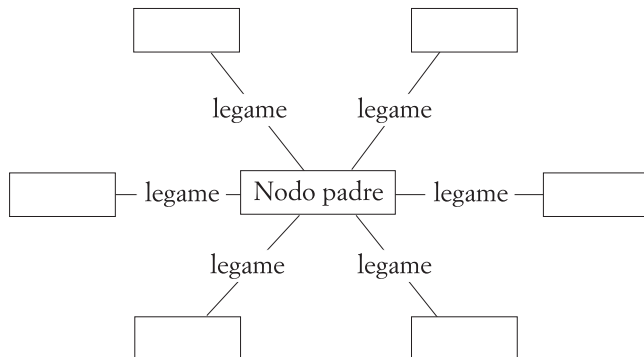
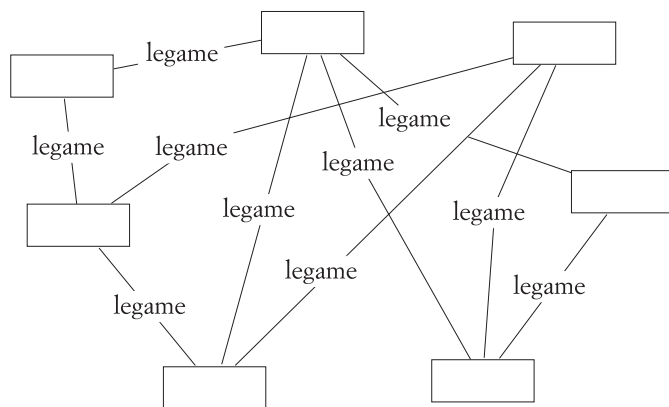


Fig. 4



Il suo limite più evidente è quello di non poter rappresentare in modo corretto realtà complesse.

Per questo scopo la strutturazione ideale è quella a rete.

La struttura reticolare (fig. 4) prevede un'architettura non sequenziale dei concetti considerati e si presenta come l'organizzazione più flessibile.

Questo tipo di mappa viene comunemente associata alla nozione di ipertesto, ovvero di struttura in grado di prevedere interazioni sia uno-a-molti che molti-a-molti, in cui i concetti possono essere messi in relazione in ordine differente a seconda del modo di consultazione, eliminando così «virtualmente» le nozioni di inizio e fine.

11.1.2 *Diversi tipi di mappa concettuale*

Parlando di mappe concettuali, bisogna, inoltre, tenere in considerazione che, con il passare degli anni e l'evoluzione, anche su base empirica, delle teorie relative alle stesse, diversi studiosi hanno concordato nell'individuare tre tipologie di mappe:

- cognitive;
- mentali;
- strutturali.

Le *mappe cognitive* sono quelle mirate alla rappresentazione delle conoscenze, dei collegamenti e delle relazioni esistenti fra i differenti elementi facenti parte del sapere riferito ad un preciso argomento. Esse sono la schematizzazione di come un soggetto ritiene organizzate le proprie nozioni relative ad un campo di conoscenza.

In questo senso le mappe cognitive, oltre a rappresentare un'eccellente attività didattica, risultano estremamente utili nel campo della valutazione del livello e dei modi di apprendimento.

Il loro utilizzo da un lato spinge il discente ad organizzare il proprio sapere, ad individuarne gli elementi cardine, a divenire quindi, attivando delle dinamiche metacognitive, parte attiva del processo di apprendimento; dall'altro permette al docente di valutare il livello di preparazione, di assorbimento e rielaborazione delle nozioni.

Una corretta rappresentazione, in numerosissimi casi, richiede una struttura reticolare.

Le *mappe mentali*, termine introdotto da T. Buzan (1982), prevedono la schematizzazione di una associazione di idee attorno ad un nucleo centrale derivante da un input esterno, quale, per esempio, una lezione, un libro, o un modulo di un corso via rete. Come sottolinea U. Santucci (<http://www.umbertosantucci.it/testi/mappe.rtf>) queste architetture «avranno una struttura radiale che segue il modello associazionista e non una struttura gerarchica o reticolare, organizzata secondo il modello connessionista».

Il loro utilizzo può coprire numerosi campi, da quelli che abbiamo già visto al *brainstorming*, dalle diagnosi alle progettazioni.

Le *mappe strutturali* sono indirizzate alla sintesi e alla schematizzazione di una struttura ritenuta fonte autorevole, sia essa un libro o un sito web, sostituendone, nel caso di materiali cartacei, l'unidirezionalità associativa con la multidimensionalità connettiva della rappresentazione grafica.

La mappa strutturale si presenta come un prezioso strumento in grado di aiutare gli studenti a focalizzare elementi chiave e, quindi, rafforzare la comprensione delle conoscenze acquisite.

In quest'ottica le mappe strutturali possono risultare estremamente preziose, in quanto favoriscono, oltre l'autovalutazione, l'elaborazione di aspetti metacognitivi e la strutturazione di *setting* espositivi o presentazioni di argomenti disciplinari.

Ritornando alle schede di lettura, le mappe concettuali permetteran-

no, oltre all'organizzazione dei file archiviati, l'attivazione di processi metacognitivi; per redare le mappe infatti, lo studente oltre ad aver appreso i concetti, dovrà essere in grado di rielaborarli, di individuarne gli elementi fondamentali, di evidenziarne i collegamenti, di schematizzarli, di ordinarne gli aspetti basilari e, quindi, di rappresentarli per mezzo di una struttura grafica.

11.2 Un esempio di scheda-mappa

Un ipotetico lavoro di schedatura-mappatura di *Frankenstein* di Mary Shelley potrebbe prevedere la mappatura del plot, quindi la schematizzazione e l'organizzazione degli elementi chiave (tra l'altro particolarmente interessante data la struttura sincronica non lineare dell'opera).

Allo stesso tempo, però, si potrebbe procedere all'inquadrimento del romanzo nel contesto storico-sociale dell'epoca e, quindi, mediante una mappa, evidenziare i legami di *Frankenstein* con i diari dell'autrice e gli eventi biografici della stessa, come i *Journals* (in cui si possono evidenziare alcuni passaggi del romanzo, ad esempio le descrizioni dei luoghi in cui Victor incontra la creatura) e con opere di autori a lei vicini quali P.B. Shelley e Lord Byron, oltre a richiami espliciti ad opere quali *The Ryme of the Ancient Mariner* di Coleridge, che possiamo indicare sia come forte legame letterario romantico, sia come elemento biografico (l'autrice, da bambina, assistette in casa del padre W. Godwin ad una recita del poema da parte dello stesso Coleridge. L'evento la impressionò moltissimo, tanto da ricordarlo nel suo primo romanzo). Per non parlare dei continui richiami al *Paradise Lost* di Milton, come evidenzia l'epitaffio del libro, e del mito di Prometeo.

Allo stesso modo sarebbe ipotizzabile una mappa per mezzo della quale inquadrare *Frankenstein* nel contesto del gotico inglese evidenziandone legami e differenze; e/o nel clima storico-culturale dell'epoca, in particolar modo gli esperimenti scientifici che utilizzavano la corrente elettrica come «scintilla che dà la vita».

In quest'ottica, l'utilizzo delle mappe concettuali permetterebbe non solo lo studio di un'opera, ma il suo inquadramento, la sua lettura «trasversale» in un contesto più ampio, quale, nel nostro esempio, la letteratura europea.

La complessità e l'interdisciplinarietà di un lavoro di questo tipo per-

metterebbe di passare dalla scheda personale a quella di classe. Sviluppate singolarmente, o a gruppi, le mappe potrebbero essere poi unite giungendo così ad una visione d'insieme dell'opera.

Queste soluzioni permettono di attivare dinamiche collaborative, di avvalersi dei vantaggi derivanti dall'apprendimento inteso come fenomeno sociale, ovvero come acquisizione derivante dal proficuo scambio di idee, pareri, consigli ecc.

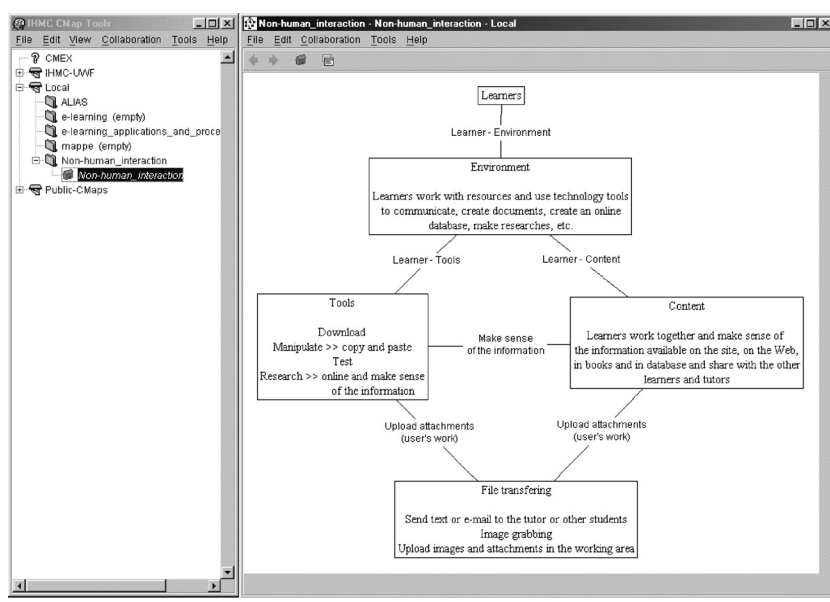
Queste, comunque, sono solo alcune delle possibili applicazioni delle mappe concettuali: si potrebbe lavorare su una specifica tematica, giungendo alla creazione di una mappa che prende in esame alcune opere che trattano l'argomento; su un periodo storico ecc.

Grazie all'utilizzo di specifici software (e oggi il mercato ne offre numerosissimi in forma gratuita), è oggi possibile dare alle mappe concettuali un ulteriore valore aggiunto: la possibilità di integrare differenti tipi di media e, quindi, di poter lavorare su differenti abilità.

Nel nostro caso prenderemo in considerazione Cmap (fig. 5).

Questo software, disponibile in modalità *open source*, gratuito per

Fig. 5



scopi educativi e senza fine di lucro, realizzato dalla University of West Florida, rappresenta un eccellente compromesso fra la potenzialità di realizzazione e la facilità di utilizzo.

Disponibile per piattaforme Windows, Macintosh, Linux e Solaris, questo applicativo permette:

- creazione di mappe e gruppi di mappe;
- pubblicazioni delle mappe in rete;
- collegamento di strumenti per il lavoro cooperativo (quali forum);
- il collegamento alle mappe di file presenti nel computer, siano essi testi, immagini, file audio o video.

Quest'ultimo aspetto permette di superare il concetto «tradizionale» di mappa e di tradurlo in struttura ipermediale, in grado di supportare, gestire ed erogare differenti tipologie di informazioni.

Superare il concetto di mappa quale «mera» rappresentazione per giungere ad una più funzionale e interattiva struttura ipermediale.

Certamente Cmap non rappresenta l'unica soluzione applicabile, infatti, come si è detto precedentemente, sono numerosissimi i software di questo tipo disponibili sul mercato.

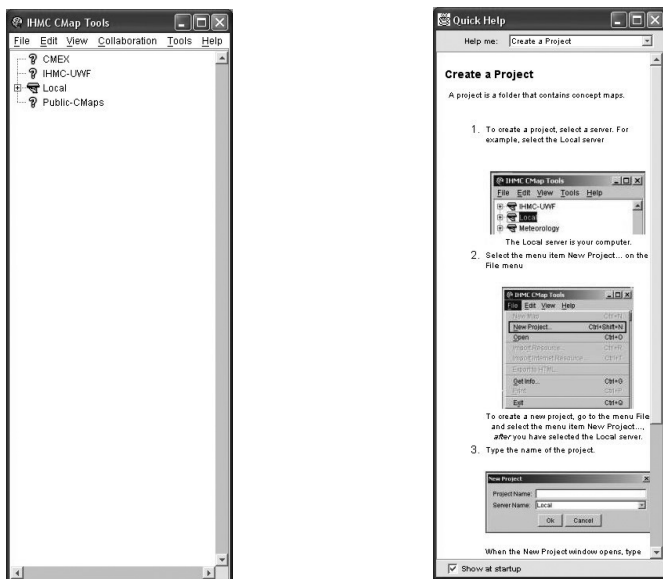
Di seguito ne indichiamo solo alcuni:

- Inspiration (shareware per 30 giorni, <http://www.inspiration.com>);
- Activity Map (demo per 30 giorni, <http://www.timesystem.com/download/AMW/default.htm>);
- The Brain (uno dei più noti e dei più “spettacolari”, demo per 30 giorni, <http://www.thebrain.com>);
- MindManager (<http://www.mindjet.de/eu/>);
- VisiMap (trial 30 giorni, <http://www.coco.co.uk>);
- ThinkMap (trial, <http://www.plumbdesign.com/products/thinkmap>).

Una volta scaricato (dal sito <http://cmap.coginst.uwf.edu>), installato ed avviato, il software si presenterà come nella figura 6.

Nella parte a sinistra, sono disponibili alcuni server dove caricare le mappe create e condividerle con quanti utilizzano lo stesso programma. In tal caso sono realizzabili anche forum per mezzo dei quali discutere delle architetture realizzate.

Fig. 6



Nel nostro caso prenderemo in considerazione il server *Local*, ovvero il computer sul quale è installato Cmap.

La finestra di destra contiene, invece, il Quick Help, ovvero un sistema di aiuto consultabile in qualsiasi momento si utilizzi questo software.

Per creare una mappa clicchiamo una volta sul server *Local*, quindi scegliamo «File - New project», inseriamo il nome del progetto che intendiamo realizzare e confermiamo l'utilizzo del server locale premendo «OK».

In questo esempio abbiamo utilizzato il nome «Prova» che vediamo comparire nella figura 7.

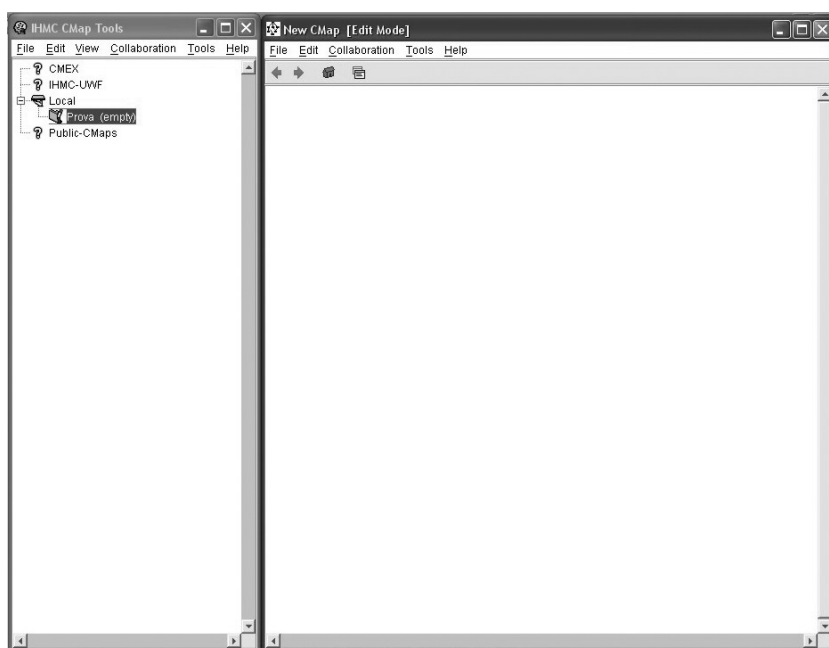
A questo punto sarà sufficiente cliccare su «File - New Map» per aprire in modalità editabile una nuova mappa (fig. 8).

Per creare i nodi e i legami (figg. 9, 10, 11) si procede cliccando due volte su un punto qualsiasi della mappa. All'interno del box così creato (al suo interno vi saranno alcuni punti di domanda) si dovrà digitare la parola chiave (nel nostro caso nodo1), quindi, cliccando una sola volta

Fig. 7



Fig. 8



in un altro punto bianco si sarà creato un primo nodo. Lo stesso procedimento vale anche per qualsiasi nodo successivo.

Una volta decisi e creati i nodi, per legarli sarà sufficiente evidenziare quello di partenza con un singolo click e tirare (*drag drop*) le frecce che compaiono sopra al blocco stesso fino al punto desiderato (se la

Fig. 9



Fig. 10

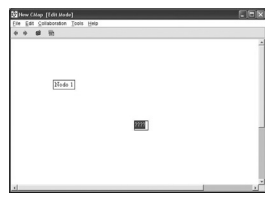
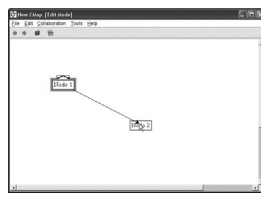


Fig. 11



mappa creata richiede l'utilizzo di frecce che indichino l'ordine dei nodi si dovrà agire mediante il comando «File - Map Properties» presente nel box della mappa) e, quindi, cliccare sul nodo di destinazione. A questo punto a circa metà della freccia rappresentante il legame fra i due nodi comparirà un box, all'interno del quale potrà essere digitata la relazione.

Vediamo ora come inserire un elemento (testo, immagine, video) in una mappa e come collegarlo ad un nodo.

Nella finestra di sinistra della schermata clicchiamo su «File - Import Resource» (se desiderassimo importare una risorsa dalla rete dovremmo utilizzare il comando «Import Internet Resource»). Nella nuova finestra Import Resources into Project (fig. 12) basterà scorrere le direc-

Fig. 12

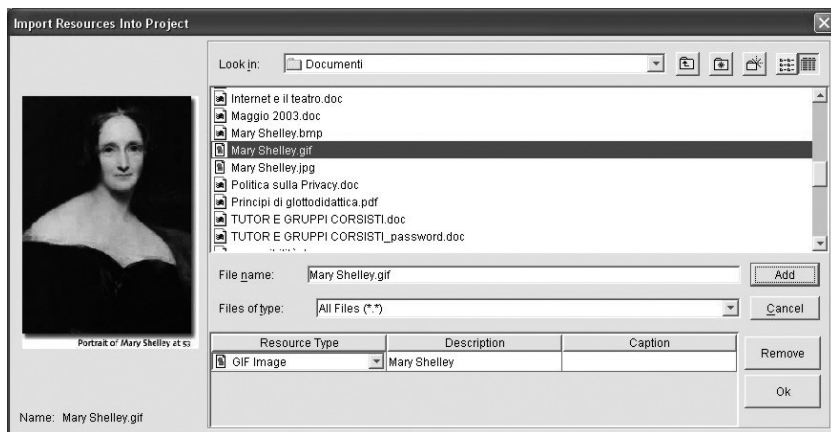
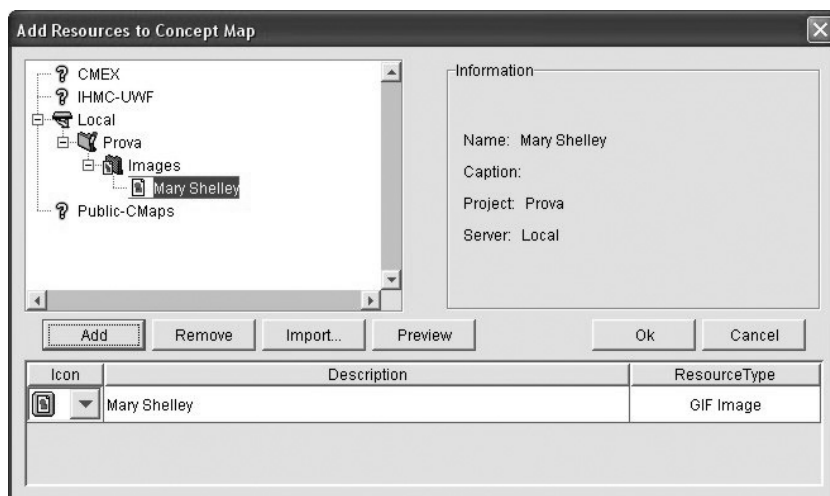


Fig. 13



tory del computer fino a trovare l'elemento desiderato (nel nostro caso un'immagine di Mary Shelley, ma si sarebbero potuti scegliere anche file di testo, pdf, HTML, video o audio), quindi selezionarlo con un singolo click ed importarlo, prima con il comando «ADD», poi con «OK».

Così fatto l'elemento sarà incorporato nel progetto e verrà evidenziato nella finestra di sinistra. Per inserirlo nella mappa collegandolo ad un nodo si procederà evidenziando il blocco interessato e scegliendo dal menu Edit nella finestra destra la voce Resources.

Nella nuova finestra Add Resources to Concept Map (fig. 13) sarà necessario selezionare l'elemento inserito precedentemente ed approvarne l'inserimento mediante i comandi «ADD» e «OK».

Il risultato di questa operazione verrà visualizzato sulla mappa mediante un'icona rappresentante l'oggetto inserito (fig. 14).

Non resta che salvare la mappa creata utilizzando il comando Save del menu File presente nel menu di destra (fig. 15).

La mappa può anche essere esportata come immagine (gif) utilizzando, sempre dallo stesso menu, il comando Export to gif.

Un ultimo appunto riguarda le correzioni: qualsiasi elemento inserito

Fig. 14

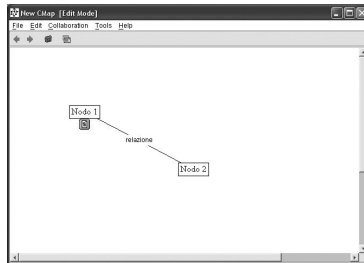


Fig. 15

The screenshot shows a "Save Map" dialog box with a close button (X) in the top right corner. The fields are as follows:

Map Name:	Esempio
Description:	Esempio di mappa concettuale
Creator:	Francesca Anzalone
Server:	Local
Project:	Prova
<input type="checkbox"/> Save as sequence every	2 minutes.
<input type="checkbox"/> AutoSave every	2 minutes.

At the bottom of the dialog are "Save" and "Cancel" buttons.

può essere cancellato selezionandolo e premendo il tasto Del o Canc, a seconda della tastiera utilizzata; mentre l'ordine degli elementi può essere variato ricorrendo al sistema *Drag Drop*, ovvero cliccando sull'elemento che si desidera spostare e trascinandolo nella nuova destinazione. Nel caso fossero già presenti dei legami, questi si modificheranno automaticamente.

Bibliografia

- ARNHEIM R., 1969, *Visual Thinking*, University of California, Berkeley.
- ATLANTE DEL CYBRESPAZIO, <http://www.museoscienza.org/museovr/cyber-geography/default.htm>.
- AUSUBEL D.P., 1998, *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano.
- BUZAN T., 1982, *Usiamo la testa*, Frassinelli, Milano.
- DAVIS D., *Computer-supported Cooperative Learning: Interactive Group Technologies and Distance Learning System*, Southampton Institute of Higher Education, Southampton, <http://www.cecomm.co.uk>
- IHMC, <http://cmap.coginst.uwf.edu/refs.html> (da questo link sono accessibili numerosissimi contributi e studi di caso sull'utilizzo delle mappe concettuali).
- LANDOW G.P., 1998, *L'ipertesto*, Bruno Mondadori, Milano.
- NOVAK J.D., GOWIN D.B., 1989, *Imparando a imparare*, SEI, Torino.
- , 1998, *Learning, Creating and Using Knowledge: Concept Map™ as Facilitative Tools in School and Corporations*, Erlbaum, Manwah, NJ.
- , 1984, *Learning How to Learn*, Cambridge University Press, Cambridge.
- , *The Theory Underlying Concept Maps and How To Construct Them*, <http://cmap.coginst.uwf.edu/info/>
- SANTUCCI U., *Mappe concettuali e mappe mentali*, <http://www.umbertosantucci.it/testi/mappe.rtf>
- UNIVERSITY OF TORONTO, The Ontario Institute for Studies in Education, *Transforming Classroom into Learning Communities: the WebCSILE Project*. <http://csile/oise.utoronto.ca>
- , The Ontario Institute for Studies in Education, *Project COOL*. <http://noisy.oise.utoronto.ca/projcool/index/html>
- UNIVERSITY OF CATALONIA, Humanities and Philology Studies, *Factors which Facilitate Effective On-line Learning*, <http://www.uoc.edu/dt/20202/>

Capitolo 12

Creare un ipertesto di storia della letteratura

di Fabio Caon

In questo saggio affronteremo preliminarmente alcune problematiche relative all'insegnamento della storia letteraria, riprenderemo quindi le caratteristiche dell'ipertesto che riteniamo particolarmente importanti per proporre il suo utilizzo in ambito didattico e descriveremo un ipertesto da noi progettato per studenti di scuola superiore. Cercheremo poi di mettere in rilievo gli aspetti innovativi di un insegnamento in cui ci si avvale di questo strumento ed individueremo alcune possibili applicazioni di un ipertesto di storia letteraria in contesto scolastico ed universitario.

12.1 La storia letteraria: una disciplina paradossale

«Is literary history possibile?» si chiedeva David Perkins (1992) in un celebre libro, mettendo in dubbio la stessa possibilità d'esistenza della storia letteraria e evidenziando con questo titolo lapidario la crisi d'identità di questa disciplina di lunga tradizione scolastica ed universitaria. Molto probabilmente no, sembra rispondere René Wellek (1956, p. 355) il quale afferma:

la maggior parte delle storie della letteratura sono o delle storie della civiltà oppure delle raccolte di saggi critici: le une sono sì delle storie ma non della letteratura, le altre parlano certo d'arte, ma non sono delle storie.

«Assolutamente no», sembra dire Roland Barthes (1963, p. 148) che, in un articolo pubblicato negli *Annales* (1960), scrive:

essa (*la storia letteraria*) ha di storia soltanto il nome. È una sequenza di monografie ciascuna delle quali (tolta qualche eccezione) tratta di un autore studiandolo per se stesso. La storia, qui, non è altro che una successione di uomini soli; detto in sintesi, non è una storia, è una cronaca.

Sulla stessa linea negativa si situano diversi critici tra cui (per richiamarne solo alcuni) Gerard Genette, che condivide totalmente l'opinione di Roland Barthes (Genette, 1972, p. 13-20); Robert Jauss (1969, p. 9) che ritiene meritato il discredito nel quale è caduta la storia letteraria; Edoardo Sanguineti (1979, p. 13) che, a proposito della storia letteraria, parla di «fantasma intellettuale»; Cesare Segre (1985, p. 133) che, rispondendo alla domanda se è possibile, oggi, scrivere una storia letteraria, parla «d'impossibilità costituzionale»; Pier Vincenzo Mengaldo che giudica la storia letteraria affetta da «difetti costituzionali a *suo* avviso tutti mortali» e che abbozza una lista di questi difetti.

Per Mengaldo (1999, *passim*), che riprende e riassume le riserve espresse da diversi critici, la storia letteraria è condannabile poiché:

- abitua all'idea sballatissima che il vero sapere sia quello estensivo;
- abitua all'idea distruttiva che il sapere sia una serialità di notizie;
- rappresenta l'esempio perfetto di insegnamento. Autoritario e antidemocratico per la buona ragione che una parte delle notizie che propone è incontrollabile da parte dello studente;
- crea distorsioni culturali; avendo ricorso, talvolta, a delle sopravvalutazioni o a delle sottovalutazioni;
- induce un'idea troppo lineare e monodirezionale del tempo entro cui si svolgono i fatti letterari, mentre sappiamo che per questi, come per ogni evento storico, si mescolano linearità e ritorno all'indietro, circolarità;
- sottrae spazio e possibilità per quello che dovrebbe essere lo scopo capitale dello studio letterario: la lettura dei testi.

Un'ulteriore prova della crisi d'identità di questa disciplina, o – per lo meno – di un diffuso malessere tra coloro che la praticano, si ritrova nei titoli delle storie della letteratura apparse in Italia durante questi ultimi trent'anni. Così, al posto del classico titolo *Storia della letteratura italiana* troviamo formulazioni quali: *Letteratura italiana. Storia e testi* (Laterza 1970); *Storia della civiltà letteraria italiana* (UTET 1990); *Ma-*

nuale non scolastico di letteratura italiana (Rizzoli 1992); *Manuale di letteratura italiana. Storia per generi e problemi* (Bollati-Boringhieri 1993); *Testi nella storia* (Bruno Mondadori 1992); *La scrittura e l'interpretazione. Storia della letteratura italiana nel quadro delle civiltà e delle letterature dell'occidente* (Palumbo, 1999) o, semplicemente, *Letteratura italiana* (Einaudi, 1982). Formulazioni che rivelano delle intenzioni e che suggeriscono percorsi differenti rispetto a quelli del passato.

Crisi d'identità profonda dunque, malessere diffuso che non esclude, tuttavia, un raggio di speranza grazie al quale si potrebbe uscire dal vicolo cieco. In effetti, gli stessi critici che avevano negato con forza la possibilità di scrivere una storia letteraria, finiscono con l'indicare una via di salvezza.

Così, secondo René Wellek (1956) il dovere dello storico della letteratura è quello di descrivere il processo d'interpretazione, di critica e di valutazione dell'opera d'arte, in quanto struttura dinamica che cambia nel corso del tempo, e di tracciare lo sviluppo delle opere classificate secondo la loro importanza, la tipologia stilistica oppure la tradizione linguistica di cui esse fanno parte.

La storia letteraria, per Roland Barthes (1963, p. 156), è legittima «soltanto se si situa sul piano delle funzioni letterarie (produzione, comunicazione, consumo) e non sul piano degli individui che le hanno esercitate». In altre parole, solo «se essa si fa sociologica, se si interessa alle attività e alle istituzioni, non agli individui».

Per Gerard Genette (1972, pp. 14, 18) la storia letteraria trova la sua giustificazione se si fa «storia delle circostanze, delle condizioni e delle ripercussioni sociali del fatto letterario» oppure se prende in considerazione non tanto le opere letterarie in loro stesse, ma gli «elementi trascendenti alle opere e costitutivi del gioco letterario, ossia «i codici retorici, le tecniche narrative, le strutture poetiche, ecc.»

Secondo Robert Jauss (1978, p. 46-47) «per rinnovare la storia letteraria, è necessario fondare la tradizionale estetica della produzione e della rappresentazione su un'estetica dell'effetto prodotto e della ricezione. La storicità della letteratura non consiste in un rapporto di coerenza stabilito *a posteriori* tra dei fatti letterari ma si fonda sull'esperienza che i lettori hanno innanzitutto delle opere. Questa relazione dialettica è anche per la storia letteraria il dato primo. Poiché lo storico della letteratura deve (...) fondare il suo giudizio sulla coscienza della sua situazione nella catena dei lettori».

Da parte sua, Pier Vincenzo Mengaldo (1999), propone di rimpiazzare la storia letteraria abituale con la «lettura approfondita di *grandi classici* (...) attorno ai quali si può e si deve ricostruire il necessario clima storico e anche (...) il clima letterario (*fonti* e magari derivati, correnti e tipi letterari implicati, testi con cui sia utile un confronto differenziale, ecc.)».

Persino colui che ha negato nella maniera più radicale l'esistenza della storia letteraria («La storia letteraria non esiste») finisce con l'ammettere ch'essa è «tuttavia praticabile nel quadro della comprensione storica *tout court*». (Sanguineti, 1979, pp. 13, 14) E il programma che provocatoriamente propone comporta tre elementi: l'adozione del «Bignami» in quanto punto di riferimento neutro e discreto la cui funzione sarebbe soltanto «orientativa»; la lettura diretta del maggior numero possibile di testi; l'elaborazione di un'antologia «fatta con libero esame critico, con discussioni in aula, dove non ci sarebbe più da insegnare né da studiare nulla, salvo discutere, confrontare opinioni e organizzare questa sorta di antologia ideale che ognuno avrà contribuito a creare». (Sanguineti, 1997, p. 40).

12.1.1 *Conseguenze sul piano didattico*

Scopo di questa brevissima sintesi di alcune posizioni ideologiche all'interno del controverso dibattito concernente la storia letteraria è quella di mettere in rilievo, precisandola, la doppia lezione che l'insegnante può trarre.

Una lezione d'ordine pragmatico, innanzitutto, che solleciti l'insegnante ad uscire dal terrorismo dell'alternativa assoluta e a seguire la logica più promettente (e più civile) del «più» e del «meno». Una lezione, poi, di ordine strettamente pedagogico che impegni l'insegnante a riservare un posto fondamentale ai testi; a non amputare l'opera dal suo contesto; a riconoscere l'importanza del lettore nel processo letterario; a dar prova di quello che potremmo definire «il coraggio della banalità» e, soprattutto, a proporre allo studente solo ciò che egli è in grado di controllare da solo.

Quest'ultimo principio s'impone con ogni evidenza se non si vuol fare dell'insegnamento una semplice trasmissione di informazioni. Infatti, affinché l'insegnamento risulti fecondo, occorre che lo studente sia re-

sponsabilmente coinvolto, almeno in linea di principio, nel processo pedagogico; è necessario che egli collabori, sulla base della sua preparazione culturale e delle sue inclinazioni personali, a stabilire il fine da conseguire e il percorso necessario per raggiungerlo.

Questa è, del resto, un'esigenza sulla quale pone l'accento un giovane studente americano in una lettera indirizzata a Leo Spitzer (1966, pp. 101-102):

Caro maestro – scriveva questo allievo, rispettoso ma dotato di spirito critico – stabilire una tecnica di procedura che mostri l'applicazione del suo metodo mi sembra vada oltre le sue possibilità. Lei conosce i principi che la guidano: (...) Qui può aversi un ricordo d'infanzia, là un'ispirazione tratta da un'altra poesia; ovunque è in lei un impulso, un istinto secondato dalla sua esperienza, che le dice immediatamente: 'questo è importante; questo non lo è'. Ad ogni istante lei sceglie, ma quasi non sa di scegliere: ciò che sembra giusto a lei, deve essere immediatamente giusto. (...) Lei vede il senso dell'insieme fin dal principio; non vi è quasi gradualità nei suoi processi mentali; e, scrivendo dal più profondo dei suoi pensieri, lei dà per sicuro che il lettore sia dalla sua parte e che ciò che a lei appare con evidenza come il prossimo gradino (soltanto che non è neppure il prossimo gradino: in un modo o nell'altro, è già implicito nel precedente) sarà tale anche per lui.

Ciò che il giovane americano vuol dire con questa lettera è che non si deve pretendere che lo studente – novello Teseo – si aggiri come un cieco nel labirinto. Egli ha il diritto di sapere dove il filo di Arianna è attaccato, dove conduce e per quali vie. Detto in altre parole, il discente ha sì l'obbligo di imparare nozioni, ma egli ha nello stesso tempo il diritto di conoscere i percorsi che conducono a queste nozioni.

Su questa linea (ma sia detto con tutte le precauzioni che richiede la delicatezza della materia) ha tutta l'aria di muoversi la didattica che si avvale dell'uso dell'ipertesto. Approccio – sia detto subito - su cui c'è ancora molto da indagare, ma che sembra in grado di salvaguardare le due esigenze che abbiamo sopra esposto: cioè l'obbligo di apprendere e, nello stesso tempo, la necessità di imparare ad apprendere. L'ipertesto, infatti, non si limita ad «assemblare» delle informazioni e a esplicitare questo o quell'aspetto del fenomeno letterario. Collegando le informazioni in maniera non sequenziale, esso suscita domande, suggerisce piste di ricerca, apre prospettive, offre allo studente la possibilità di scegliere, di modificare, di tracciare percorsi di lettura in funzione della sua cultura e dei suoi bisogni, di essere insomma, ad un tempo, Teseo ed Arianna.

12.2 Perché scegliere l'ipertesto per insegnare la storia della letteratura?

Le potenzialità delle nuove tecnologie, e in particolar modo dell'ipertesto, in ambito scolastico sono ormai ampiamente state evidenziate anche in questo libro da Paola Celentin ed Edith Cognigni; ne riprendiamo alcune in modo estremamente sintetico perché risultano fondamentali per il nostro discorso. L'ipertesto:

- si presta all'immagazzinamento di una quantità di informazioni praticamente illimitato (basti soltanto pensare alla quantità di informazioni reperibili attraverso la rete di Internet);
- permette una consultazione estremamente rapida del materiale memorizzato;
- permette di utilizzare e di gestire informazioni multimediali, quindi più ricche e più facilmente memorizzabili;
- permette di attingere, per quanto concerne la parte informatica, a competenze pregresse degli studenti o, comunque, di lavorare in un ambito di sicuro interesse per loro; negli ipertesti si utilizza un linguaggio, un'organizzazione delle informazioni e delle procedure operative da loro ben conosciute (si pensi, ad esempio, alle affinità d'uso con i telefoni cellulari). Utilizzando gli ipertesti, l'insegnante può favorire una motivazione profonda perché basata sul piacere, una partecipazione attiva al lavoro comune, un senso di responsabilità individuale e di appartenenza ad un gruppo e, di conseguenza, può facilitare quell'«autopromozione» e autorealizzazione dello studente che rappresenta una delle mete educative fondamentali (cfr. Balboni, 1994, p. 33);
- offre la possibilità di scrivere annotazioni personali, di stampare delle pagine, di interagire in modo più complesso con il testo, aggiungendovi note, allegando immagini o estratti musicali;
- fornisce contesti d'apprendimento significativi; grazie alla veste grafica accattivante o a dispositivi che attivano processi induttivi di ricerca delle informazioni (attraverso, ad esempio, il *problem solving*), si favorisce un apprendimento divertente, motivante e, allo stesso tempo, sfidante sul piano cognitivo;
- permette una lettura non lineare delle informazioni suscettibile di far apprendere nozioni complesse che stimolano, cioè, le associazioni

mentali, il recupero delle conoscenze pregresse, il raccordo interdisciplinare e l'accostamento di più codici espressivi (grafico-pittorico, musicale ecc.);

- permette all'utente di tracciare un percorso di lettura autonomo procedendo per costruzione di reti semantiche tra le informazioni.

Come abbiamo accennato in precedenza, è proprio quest'ultima prerogativa che costituisce, sul piano pedagogico, l'aspetto maggiormente innovativo dell'ipertesto.

Il fatto che esso, per sua «struttura», offra allo studente non soltanto la possibilità di scegliere, ma anche quella di modificare e (al limite) di creare un percorso cognitivo autonomo, ha come conseguenza una modificazione del rapporto docente-discente che non è più così strettamente legato alla univoca trasmissione di saperi. Tale modificazione comporta, come vedremo rapidamente alla fine del nostro contributo (cfr. 12.3.1), una ridefinizione del ruolo e di alcune funzioni dell'insegnante tradizionale.

12.2.1 *L'apparato concettuale dell'ipertesto*

Come già detto da molti specialisti dell'ipertesto (cfr. Laufer, Scavetta, 1995; Landow, 1998; Cadioli, 1998, Calvani, 1999) e ribadito in questo libro (cfr. i saggi di Balboni e di Celentin, Cognigni), a questo nuovo supporto corrisponde un nuovo tipo di lettura: ad una lettura lineare si oppone una lettura non sequenziale; ad una lettura la cui configurazione è rigidamente predeterminata si contrappone una lettura che autorizza, in una certa misura, la scelta di percorsi autonomi di lettura e, in particolari casi, la creazione di nuovi legami tra le informazioni.

La questione che si pone, a seguito di questa constatazione, è quella di sapere: qual è l'oggetto della nostra lettura? Detto in altri termini: se l'insegnamento implica la trasmissione di un contenuto, di quale contenuto si tratta quando si ricorre all'ipertesto? Si può pensare che ci sia corrispondenza tra l'equazione «nuovo supporto = nuova lettura» e l'equazione «nuovo supporto = nuovi concetti»? La nostra convinzione è che la seconda di queste equazioni è ancora lontana dall'essere realizzata e che ci vorrà ancora del tempo perché si perdano le abitudini di

autori e di lettori di libri. Per il momento, siamo «obbligati» a programmare e a leggere l'ipertesto con il nostro bagaglio culturale abituale. I nuovi concetti non si sono ancora installati e deriveranno per forza da quelli che noi manipoliamo oggi: *letteratura, contenuto, forma, valore, autore, personaggio, tematiche, generi, originalità, storia, influenze, stile* ecc.

Vogliamo dire, con questo, che sarebbe utopico pensare che la diffusione dell'ipertesto possa condurre, nell'immediato, ad un cambiamento radicale di quel che si insegna e che si apprende a scuola. Per far questo occorrerebbe, ad esempio, rimediare all'insufficienza di attrezzature delle scuole per quanto concerne le nuove tecnologie, d'informazione generale sulle potenzialità degli ipertesti e di formazione specifica per gli insegnanti, alla mancanza di un'ampia sperimentazione di ipertesti in ambito scolastico.

In mancanza di questo, ci si dovrà servire per il momento di parametri consacrati dall'uso, ma con questa essenziale differenza: i *link* tra le differenti informazioni non sono di natura lineare, ma di natura non-sequenziale.

12.3 Dalla teoria alla pratica: la costruzione di un ipertesto di storia della letteratura francese per la scuola superiore

Sulla base delle indiscusse potenzialità e delle limitazioni sopraccitate, abbiamo progettato e programmato un ipertesto *chiuso* (ossia non suscettibile di modifiche strutturali quali, ad esempio, la creazione di nuovi *link* e di nuove «pagine»). Tale scelta è motivata dal fatto che il prototipo, coerentemente con il testo di riferimento (Bonini, Jamet, 1994), è stato concepito per studenti di scuola secondaria superiore, ovvero per studenti che, presumibilmente, non hanno una sufficiente padronanza dei programmi specifici per costruire un ipertesto e, soprattutto, hanno una conoscenza della letteratura francese per forza di cose ridotta. Da ciò deriva l'esigenza di una guida, di un esperto che selezioni le informazioni e che le organizzi secondo dei percorsi ben determinati.

Questa situazione iniziale non impedisce affatto allo studente di poter comunque intervenire in modo autonomo; si tratta semplicemente di una progressione, di una gradazione. Man mano che egli si appro-

priera di nuove informazioni rispetto a quelle già presenti, perfezionerà la sua capacità di «navigare» e la sua competenza d'uso dei *software* necessari a programmare l'ipertesto, sarà chiamato ad intervenire, a dar prova della sua capacità di integrare il contenuto dell'ipertesto, di modificare i percorsi prestabiliti e di creare nuovi *link*.

Nel nostro caso, lo sforzo maggiore per la progettazione (non informatica, della quale non ci occuperemo in questa sede, bensì concettuale e strutturale) dell'ipertesto è stato quello di individuare il maggior numero di accessi alle informazioni e di percorsi possibili tra le varie «pagine» affinché l'utente potesse muoversi con maggior libertà e secondo il proprio interesse o piacere personale.

Il nostro ipertesto, dunque, pur presentando anche un'evoluzione cronologica delle opere e degli autori (non rifiutando, così, l'impostazione «tradizionale» dei manuali di storia della letteratura), offre allo studente anche altri cinque accessi alle informazioni, rappresentati graficamente da pulsanti virtuali. Essi sono: *secolo* (dal Medio Evo al XX secolo), *autore*, *movimento letterario*, *testo*, *tematica*, *altre arti*. Lo studente, dunque, ha la possibilità d'iniziare la «navigazione» da entrate differenti, di scegliere il suo percorso e di svilupparlo in una prospettiva interdisciplinare, di seguire le indicazioni del docente oppure i propri interessi, di muoversi con maggiore libertà tra le informazioni, creando appunto in maniera più autonoma e attiva quei «legami logici e analogici» di cui parlano Celentin e Cognigni e che, secondo le indicazioni degli studi sviluppatasi in ambito costruttivista, favoriscono un apprendimento più stabile e duraturo.

A questi sei accessi, abbiamo aggiunto dei pulsanti di informazione e dei pulsanti di «navigazione». I primi possono aiutare lo studente nel suo percorso noetico e sono:

- le *considerazioni preliminari sulla letteratura*, una sorta di guida (stampabile su carta) che introduce la complessa nozione di letteratura e la sua specificità, le distinzioni tra i generi letterari ecc.;
- la *cronologia* che permette allo studente sia di situare le opere, gli autori e gli eventi sull'asse diacronico sia di fare dei raffronti sincronici con opere di altre letterature (italiana, tedesca, inglese, ma la lista potrebbe ampliarsi, basta solo aggiungere i dati), con fatti storici oppure con eventi significativi in ambito artistico (pittorico e musicale) o scientifico;

- il *dizionario* (francese-italiano e italiano-francese);
- il *glossario* di termini letterari.

I secondi, aiutano lo studente nella navigazione, permettendogli di ripercorrere facilmente le «tappe» del suo viaggio e di evitare il rischio di «smarrirsi nell'iperspazio» non riuscendo più a recuperare il suo percorso tra le informazioni. Nello specifico, i pulsanti progettati e attivati sono due:

- il pulsante *indietro* permette di risalire alla «pagina» precedente a quella che si trova ad esplorare (affinché lo studente recuperi l'associazione mentale che ha fatto);
- il pulsante *history* che permette di visualizzare tutto il percorso svolto tra le pagine, in modo che lo studente (o il docente in fase di verifica e controllo) possa recuperare tutte le «tappe» della propria navigazione virtuale.

Infine, per dare la possibilità allo studente di interagire con l'ipertesto e quindi di motivarlo alla lettura critica, alla ricerca autonoma di informazioni aggiuntive o di collegamenti con altre conoscenze già possedute, è stato ideato un pulsante *appunti* grazie al quale il «navigatore», in un foglio elettronico, può chiosare il testo o aggiungere rimandi bibliografici, salvare il tutto nella memoria del computer come appunti di quella specifica pagina virtuale ed, eventualmente, stampare su carta.

12.3.1 I possibili sviluppi di un ipertesto di storia letteraria

Come abbiamo accennato nel paragrafo precedente, l'insegnante può, a partire da un ipertesto che egli stesso ha creato, invitare gli studenti a creare degli altri *link* e a trovare degli ulteriori nodi concettuali rispetto a quelli che egli ha concepito al fine di esplicitare i differenti sensi possibili di uno stesso testo, di manifestare le corrispondenze tra il testo esaminato e gli altri testi di uno stesso autore o di una stessa epoca, di esporre il contesto culturale, sociale, politico e religioso di questo testo, di confrontarlo con opere di differenti campi artistici (musica, pittura) per inquadrarlo in un contesto artistico più ampio. Il docente può anche far comparare il testo con altri provenienti da culture diverse af-

finché gli studenti possano coglierne affinità e differenze; in questo modo, il docente può anche lavorare in un contesto di educazione interculturale ed interdisciplinare.

Inoltre, facendo appello allo spirito collaborativo, può spingere gli studenti a scambiare le loro conoscenze e a costruire insieme lo stesso ipertesto, a utilizzare le informazioni lasciate da studenti dei corsi o degli anni scolastici precedenti per ampliarle e, infine, a creare dei legami tra corsi o lezioni differenti ma i cui temi trattati presentino delle analogie significative.

L'ipertesto, così, può acquisire anche una dimensione pluridisciplinare, cooperativa e pluriennale. Evidenti sono le importanti implicazioni educative che tali scelte organizzative, metodologiche e didattiche comportano; *gli studenti sono motivati*:

- *a lavorare in modo sinergico*, impiegando al meglio le diverse conoscenze e competenze dei singoli, a scoprire quindi il valore della cooperazione, della solidarietà e del confronto per l'ampliamento delle conoscenze e per il miglioramento della qualità del lavoro;
- *a connettere informazioni e concetti provenienti da diverse discipline* e ad uscire, di conseguenza, dalla logica strettamente disciplinare, tipica della nostra impostazione scolastica tradizionale; così operando, il docente può favorire una «flessibilità» cognitiva nei suoi allievi e facilita lo sviluppo di abilità critiche e un'autonomizzazione nei confronti dello studio;
- *a coniugare*, in certi casi, *il lavoro scolastico con i loro interessi personali* (si pensi all'ambito pittorico o musicale);
- *a riutilizzare ed a ricontestualizzare le conoscenze acquisite*, operazione che favorisce la loro fissazione mnemonica e un apprendimento più stabile e duraturo. Infatti, come testimoniano studi in ambito costruttivista, «l'apprendimento è un processo costruttivo che si realizza meglio (...) quando chi apprende è attivamente impegnato nella creazione della sua conoscenza e comprensione connettendo ciò che ha appreso con la conoscenza precedente»¹;
- *a mettere a disposizione del gruppo le conoscenze personali* maturate

¹ Lambert, Mc Combs in M. Comoglio, *Apprendere attraverso la cooperazione dei compagni*, in www.regione.umbria.it/cridea/versos/default.htm.

- anche in ambito extrascolastico, a scambiare le informazioni, a negoziarle efficacemente, ad ascoltare gli altri, ad ampliare gli interessi e gli orizzonti culturali grazie alle sollecitazioni fornite dagli altri;
- *a sentirsi partecipi attivi di un lavoro comune*, a condividere gli stessi obiettivi con i compagni di classe e di Scuola, di corso e di Facoltà (ma anche di altre Scuole o Facoltà se, ad esempio, si crea un ipertesto e lo si mette in Internet: cfr. Balboni in questo volume), e a costruire un'opera che resterà a beneficio anche di futuri studenti.

L'ipertesto, infine, grazie alla sua struttura e al suo funzionamento, può educare lo studente alla responsabilità e correggere il difetto maggiore dell'insegnamento: l'autoritarismo (da non confondere con l'autorevolezza che è, evidentemente, tutt'altra cosa). Infatti, in un insegnamento il cui principale supporto è l'ipertesto, il docente si connota maggiormente come un coordinatore, come un animatore piuttosto che come una persona che sa di fronte ad altre che non sanno; in questo senso, egli dovrebbe accettare di ripensare sia le basi della sua pedagogia per quanto concerne l'organizzazione e la pianificazione dei contenuti sia la gestione del gruppo classe. Anche perché, con l'avvento di Internet e la diffusione degli ipertesti, l'acquisizione delle conoscenze diventa meno importante per lo studente rispetto alla sua capacità di saperle ricercare efficacemente, classificarle, ordinarle e collegarle. Scrive, a tal riguardo, Balboni (1994, p. 114): «Non interessa avere degli ipertesti pronti, quanto applicarsi con gli studenti a realizzare un ipertesto, di ridotte dimensioni, ma comunque sufficiente per entrare in una logica in cui non si studia per memorizzare singoli elementi, ma per collegare, per stabilire connessioni».

Il ruolo dell'insegnante, allora, sarà in maniera minore quello di trasmettere delle conoscenze e, principalmente, quello di far acquisire all'apprendente questa capacità di ricercare e di organizzare delle informazioni; egli dovrà mostrare come servirsi di tutte le possibilità offerte dall'ipertesto e insegnare come interagire in maniera intelligente con lui.

Per contro, in un rapporto pedagogico maggiormente centrato sugli studenti, questi ultimi sono invitati ad essere più responsabili, più creativi e più impegnati nei loro studi dal momento che possono scegliere e, in alcuni casi (pensiamo all'insegnamento universitario), costruirsi il loro percorso di lettura in funzione dei loro gusti, dei loro interessi, dei loro bisogni formativi o del loro immaginario.

È proprio questa la condizione di apprendimento che postulava lo studente americano nella lettera a Leo Spitzer che abbiamo citato in conclusione al paragrafo 12.1.1. Una condizione fondata sul compromesso tra due libertà: quella del docente, al quale spetta – di diritto – il compito di selezionare e di organizzare i contenuti del suo insegnamento senza che, per questo, gli sia conferito il ruolo di tutore esclusivo e onnisciente e il potere di cassare la scelta motivata dello studente; quella del discente, il quale ha diritto, in linea di massima, di esercitare in maniera autonoma la sua capacità propositiva senza che, per questo, egli sia dispensato dai doveri che implica un insegnamento rivolto ad una certa collettività e che persegue, statutariamente, determinati scopi.

Bibliografia

- BALBONI P.E., 1994, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.
- BARTHES R., 1963, *Histoire ou littérature*, in *Sur Racine*, Paris, Seuil, pp. 137-157 (tr. it., 1966, in *Saggi critici*, Torino, Einaudi, pp.72-92).
- BONINI G.F., JAMET M.C. (Sous la direction de G. FREDDI), 1994, *Littérature et Civilisation Françaises, Textes, Images, Documents*, Torino, Petrini.
- CADIOLI A., 1998, *Il critico navigante (saggio sull'ipertesto e la critica letteraria)*, Genova, Marietti.
- CALVANI A., 1999, *I nuovi media nella scuola*, Roma, Carocci.
- COMOGLIO M., *Apprendere attraverso la cooperazione dei compagni*, on line: www.regione.umbria.it/cridea/versos/default.htm.
- GENETTE G., 1972, *Poétique et histoire*, in *Figures III*, Paris, Seuil, (tr. it., 1976, *Figure III*, Torino, Einaudi).
- JAUSS H.R., 1969, *Perché la storia della letteratura?*, Napoli, Guida.
- , 1978, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, (tr. it., 1988, *Eстетica della ricezione*, Napoli, Guida).
- LANDOW G.P., 1998, *L'ipertesto. tecnologie digitali e critica letteraria*, Milano, Bruno Mondatori.
- LAUFER R., SCAVETTA D., 1992, *Texte, hypertexte, hypermédia*, Paris, PUF.
- MENGALDO P.V., 1999, «Contro le storie della letteratura», in *Giudizi di valore*, Torino, Einaudi, pp. 87-93.
- PERKINS D., 1992, *Is Literary Hystory Possible?*, Baltimore/London, The John Hopkins University Press.

- SANGUINETI E., 1979, «Appunti di didattica letteraria», in ACUTIS C., 1979, *Insegnare la letteratura*, Parma, Pratiche.
- , 1997, «Ci sono altri modi per insegnare la letteratura che non siano il manuale di storia letteraria o l'antologia?», in R. CALO, S. FERRERI (a cura di), 1997, *Il testo per scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, Firenze, La Nuova Italia, «Quaderni del GISCEL/18», pp. 33-40.
- SEGRE C., 1985, *Avviamento all'analisi del testo letterario*, Torino, Einaudi.
- SPITZER L., 1966, *Critica stilistica e semantica storica*, Bari, Laterza.
- WELLEK R., WARREN A., 1956, *Teoria della letteratura*, Bologna, Il Mulino.

Capitolo 13

Il radiodramma: uno strumento per la didattica

di Elisabetta Pavan

Il radiodramma, o teatro radiofonico, è un fenomeno letterario poco studiato, ne è dimostrazione una scarsa bibliografia e la quasi totale assenza nei corsi di Scienze della Comunicazione o *Media Studies*; questa assenza non è limitata allo scenario italiano, ma si nota anche sulla quasi totalità degli altri paesi. Nei mezzi di comunicazione di massa i riferimenti al genere o al fenomeno in sé sono praticamente assenti: a volte succede di leggere articoli esaltanti a riguardo di rappresentazioni teatrali che hanno avuto qualche centinaio di spettatori e non si spendono poche righe per parlare di radiodrammi che quotidianamente intrattengono centinaia di migliaia di ascoltatori. Questo senza scendere nel merito della qualità della rappresentazione offerta, bensì riflettendo sul numero delle persone coinvolte e della risposta mediatica che ne consegue.

Il radiodramma, invece, si deve inserire a pieno titolo nei corsi di Comunicazione Mediatica, che al momento sembrano essere focalizzati soprattutto su cinema e televisione, anche grazie alla tradizione di autori che nel secolo scorso hanno prestato la loro penna al teatro radiofonico.

Dal punto di vista della fruizione da parte degli studenti, è inutile negare che il primato delle immagini e del coinvolgimento visivo spetta a televisione e videogiochi, sarebbe anacronistico affermare il primato di altri mezzi. Nondimeno va considerata l'opportunità di far scoprire quanto le immagini create dalla fantasia possano superare di gran lunga qualunque produzione milionaria hollywoodiana – oltre a focalizzare l'attenzione sulla lingua orale come strumento di letteratura.

Le applicazioni glottodidattiche del radiodramma sono molteplici e coinvolgono tutte le abilità linguistiche e paralinguistiche dell'apprendente: sarà l'insegnante nella sua veste di regista a dirigere attività e produzioni.

13.1 La radio, il radiodramma e la comunicazione mediatica

Negli ultimi trent'anni cinema e televisione sono stati al centro degli studi di comunicazione e dei dibattiti che ne sono conseguiti: a livello di ricerca scientifica l'interesse si è focalizzato soprattutto sulle «immagini in movimento»; la radio è stata messa da parte, un po' perché considerata la sorella minore della televisione, un po' perché considerata un mezzo «monco» in quanto non possiede l'immagine. Le rappresentazioni più comuni utilizzate per raffigurare la radio sono quelle di una bella e massiccia radio in legno anni Trenta o una colorata e portatile radio in bachelite anni Sessanta, tuttavia questo immaginario collettivo non ci deve far dimenticare che molti cellulari sono dotati di ricevitore radio, e che la quasi totalità delle emittenti radiofoniche possono essere seguite anche attraverso Internet. Quindi l'idea della radio come mezzo di comunicazione obsoleto è un'immagine da sfatare, soprattutto perché le indagini di ascolto dimostrano come il pubblico radiofonico sia in aumento a fronte di un pubblico televisivo e cinematografico in continua diminuzione.

La radio come mezzo di comunicazione ha sempre mantenuto la sua importanza ed il suo valore legato non solo alla trasmissione di musica e notizie, ma anche al racconto di storie e alla creazione di situazioni legate alla fantasia degli ascoltatori, creando un vero e proprio cordone ombelicale tra mezzo e utente. Lo stesso non si può dire della televisione, che per mezzo secolo ha fagocitato, in termini di risorse ed investimenti sia pubblicitari che di sviluppo del mezzo, la radio, ma attualmente si vede seriamente minacciata dai nuovi sistemi multimediali. Il pubblico è sempre più attratto dall'interattività offerta dai DVD, dove immagini, suoni, testo sono a discrezione dell'utente; ecco che in questo nuovo scenario la radio può riscattarsi e riprendere quegli spazi che il mercato, e non il pubblico, ingiustamente le ha sottratto.

La radio può essere considerata il più flessibile ed efficace di tutti i mezzi: essa, infatti, accompagna fisicamente l'ascoltatore nei diversi momenti della giornata, il pubblico può fare colazione, spostarsi in auto, lavorare, svolgere attività ricreative e tutto ascoltando la radio, e in questo senso essa va intesa come mezzo di accompagnamento ma anche come indispensabile mezzo di informazione e di servizio, con notiziari ed informazioni sul traffico.

L'ascolto non è sempre passivo, ossia la radio non è sempre un mezzo di sottofondo, di accompagnamento: infatti il pubblico è continuamente stimolato a creare rappresentazioni attraverso l'immaginazione, gli stimoli verbali/uditivi percepiti creano testi, immagini in movimento, sensazioni e talvolta anche percezioni olfattive che prepotentemente si inseriscono nel vissuto dell'ascoltatore.

Inoltre la radio è un mezzo intimo: quando si ascolta una voce che parla alla radio è come se lo scambio avvenisse tra due persone, lo *speaker* e l'ascoltatore, è come ricevere una telefonata, e nel caso si trattasse di una trasmissione che si segue da tempo, una telefonata di una *vecchia conoscenza*. Questo aspetto è stato evidenziato anche da McLuhan (1994) il quale afferma che la radio è un mezzo che sviluppa un solo senso e che quindi lo fa con una «alta definizione», a differenza della televisione che sviluppa vari sensi in «bassa definizione». L'autore suggerisce di sedersi ed ascoltare una voce in una stanza buia: immediatamente ci si accorgerà di come le parole assumano un significato diverso, diventando più pregnanti e ricche, proprio come Le Corbusier affermava che l'architettura si «sente» meglio di notte. La radio funziona un po' come una persona che ci parla mentre siamo al buio, e lo sceneggiato radiofonico, dandoci solo il suono del dramma, ci costringe a coprire con tutti gli altri sensi, e non solo con quello della vista interiore, le percezioni che vengono suscitate dalla parola recitata.

Se si volesse azzardare una distinzione tra la radio e gli altri mezzi, si potrebbe dire che cinema, televisione, teatro e multimedia sono mezzi legati alla vista, raccontano storie attraverso immagini e testi, dove il testo, o la parola recitata, è a traino dell'immagine ed esprime quello che le immagini non riescono a comunicare. Tuttavia proprio per questa caratteristica di essere mezzi *visivi*, gli stessi devono fare i conti con le limitazioni legate alla realtà, in quanto l'occhio può percepire solo quanto gli viene offerto. Se è vero che il computer e la realtà virtuale hanno praticamente superato qualsiasi barriera e si riesce a rappresentare qualsiasi cosa passi per la testa di un autore, è pur vero che ciò che viene rappresentato deve poter essere visibile e nel momento in cui è visibile, quantificabile, in qualche modo tangibile e cristallizzato.

Quella che, per ragioni economiche, è stata sbandierata come la grande limitazione della radio deve diventare il suo punto di forza, ossia l'assenza di immagini deve diventare il vero vantaggio di questo mezzo. Il set creato dalla radio è situato direttamente nella mente dell'ascolta-

tore, può essere costruito e demolito con la velocità del pensiero, con la stessa rapidità ci si può spostare dai vicoli del Bronx alla giungla amazzonica passando per i ghiacciai dell'Antartide e il Colosseo: le possibilità sono infinite, proprio perché tutto ciò che può essere immaginato può anche essere *visto* con la mente.

La radio spinge gli ascoltatori ad essere protagonisti, a compiere delle azioni, chiede una risposta in prima persona in termini di attenzione a quanto viene detto, alle parole, ai suoni e ai linguaggi espressi, risposta che si concretizza con la rielaborazione e la rappresentazione personale o addirittura, nei casi in cui sia prevista l'interazione con i conduttori, con l'azione fisica di comporre un numero di telefono ed interagire direttamente con chi sta al di là del telefono (lo stesso si può dire di quando l'ascoltatore invia SMS o e mail: interazione diretta ma, soprattutto, in tempo reale, cosa che pochi mezzi e sporadicamente riescono a fare).

Il radiodramma può essere considerato come il punto di incontro tra mezzi della vista (cinema, televisione, teatro e multimedia) e mezzi della mente, o dell'immaginazione (carta stampata e radio): esso è storia narrata per essere letta e successivamente vista con gli occhi della mente, costruito e studiato per evocare immagini e sensazioni. Il radiodramma non possiede, ovviamente, le caratteristiche legate alla rappresentazione sul palcoscenico, e proprio per questo può valorizzare al massimo la parola quale massima espressione dell'animo umano, strumento in grado di comunicare idee, emozioni, stati d'animo e sentimenti, il tutto utilizzando solo voce, suoni e musica.

In classe il radiodramma può costituire l'anello mancante tra i mezzi «della vista», così presenti nella vita degli studenti, e i mezzi «della mente», a volte allontanati per pigrizia in quanto richiedono una partecipazione attiva (ad esempio, leggere). Si vedrà come il coinvolgimento attivo della classe nell'elaborazione di un radiodramma possa cambiare non solo la percezione dei diversi mezzi di comunicazione ma anche la loro fruizione.

13.2 Il radiodramma, teatro della mente

13.2.1 *Genere letterario*

Il radiodramma può essere considerato il genere letterario meno valorizzato del secolo scorso. Studiosi, critici letterari, esperti mediatici si sono occupati poco o per niente di questa forma espressiva, quando invece eminenti scrittori hanno prestato la loro penna alla stesura di opere scritte per essere lette e recitate in radio. Va ricordato inoltre che la radio può essere considerata la naturale evoluzione tecnica di quello che era il racconto orale di omerica memoria: la radio, infatti, è un enorme amplificatore della parola detta e raggiunge migliaia di ascoltatori nel tempo stesso in cui viene trasmessa, letta o recitata.

All'interno del radiodramma inteso come genere letterario, meriterebbe svolgere uno studio approfondito e verificare come movimenti e stili abbiano saputo svilupparsi e creare scuole di pensiero; tuttavia questo esula dall'obiettivo che ci siamo prospettati in questo saggio.

Eminenti scrittori sono famosi per le loro opere e le rappresentazioni teatrali, si pensi ad autori come Samuel Beckett e Bertolt Brecht; ma se l'attenzione cade sulla produzione di radiodrammi, si scopre che sia Beckett che Brecht hanno scritto per la radio ed altri autori, tra cui Tom Stoppard, Caryl Churchill, Hanif Kureishi, Harold Pinter e Louis MacNiece hanno radici saldamente ancorate alla produzione di radiodrammi. Lo stesso Beckett scrisse *All That Fall* come radiodramma nel 1956, rappresentato alla BBC nel 1957 e lasciò tra le sue volontà uno scritto in cui vietava l'adattamento teatrale delle opere da lui scritte per la radio. Nel caso di Pinter è ormai assodato che la rappresentazione radiofonica nel 1960 delle due opere *A Slight Ache* e *A Night Out* sia stata l'apertura a lungo attesa per sensibilizzare il pubblico e decretare il successo della rappresentazione teatrale di *The Caretaker*.

Louis MacNiece negli anni Trenta con W.H. Auden, Stephen Spender e Cecil Day-Lewis fece parte di quel gruppo di poeti che segnò la svolta nei confronti della letteratura e della vita in genere, focalizzando l'attenzione sugli interessi politici e sulle passioni che avrebbero segnato un'epoca. Egli è conosciuto come poeta, critico letterario, autore teatrale, traduttore ed autore di radiodrammi. La sua opera forse più famosa, *The Dark Tower* (1946), è un radiodramma solo in seguito pubblicato

ed è considerato un capolavoro nel suo genere, proprio per il modo e la maestria con cui l'autore usa la radio per creare un'atmosfera magica e ricreare nell'immaginario degli ascoltatori questa storia fantastica in cui Roland, il protagonista, deve sconfiggere il Drago del Male. E la «nobiltà» del genere e di quest'opera in particolare è attestata dal fatto che la musica, essenziale in tutti i radiodrammi, fu composta dal maggior musicista del secolo, Benjamin Britten.

Per quanto riguarda il panorama italiano, segnaliamo che il Premio Nobel Dario Fo ha scritto e trasmesso per la radio, così come altri nomi noti della nostra letteratura hanno realizzato opere per produzioni radiofoniche; ci limitiamo a ricordare, tra gli altri, Pratolini, Buzzati e Primo Levi.

Il regista cinematografico Orson Welles ha le sue radici ben salde sia nel radiodramma che nel teatro. Degno di ricordo il primo reality show della storia, *The War of the Worlds*, adattamento radiofonico del romanzo di fantascienza scritto da H.G. Wells, messo in scena nella trasmissione *The Mercury Theatre on the Air*, realizzata da Orson Welles per la CBS di New York, programma che alla vigilia della seconda guerra mondiale (1938) fece credere agli ascoltatori ritardatari o distratti, nonostante durante le interruzioni pubblicitarie si ricordasse che si era all'ascolto di un radiodramma, che si trattava della cronaca dell'arrivo di alieni sul territorio americano, e in pochissimo tempo si verificarono notevoli disordini ed intasamenti del traffico tra New York e Philadelphia. Anche l'esordio del regista svedese Ingmar Bergman è legato alla radiodrammaturgia.

13.2.2 *Caratteristiche tecniche*

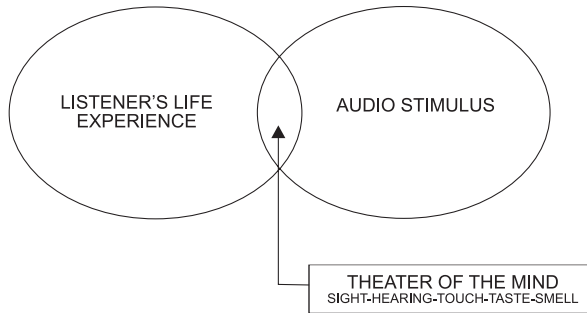
Per radiodramma si intende un testo drammatico scritto appositamente per la radio: esso prevede la presenza di pochi personaggi, un intreccio di solito non troppo elaborato, un dialogo teso a rappresentare relazioni e rapporti tra persone più che azioni e movimento. Come ogni genere letterario anche il radiodramma ha delle caratteristiche tecniche che ne possono decretare il successo o l'insuccesso.

La scrittura di un copione per un radiodramma è completamente diversa dalla stesura di un copione per il teatro o per la televisione. Esso è, prima di tutto, un'opera drammatica, e risponde alle esigenze del ge-

nere quali svilupparsi attraverso l'azione piuttosto che la narrazione, affidarsi al testo recitato e non a quello scritto. Gli spettatori ascoltano, non leggono, vedono persone, scene, e sentono voci, musiche, effetti con tutte le emozioni che questi elementi possono veicolare. Nella rappresentazione teatrale il supporto della cinesica può aiutare lo spettatore a percepire quali sono le emozioni o i pensieri dei personaggi, nel radiodramma la cinesica è assente, quindi sono sviluppati altri elementi quali il dialogo, il monologo, l'inserimento della voce narrante, la musica, gli effetti sonori o le espressioni a lato per comunicare agli ascoltatori quali possono essere i pensieri dei personaggi. I movimenti sulla scena vanno qui rimpiazzati con gli effetti sonori: lo spostamento di una sedia sarà rappresentato dal rumore corrispondente, il respiro affannato, il tono della voce forniranno indicazioni sullo stato d'animo del personaggio, il rumore dei tasti digitati ci farà capire se si tratta della tastiera di un computer o di quella di un telefono. L'importanza degli effetti sonori non va sottovalutata e gli studenti devono farne uso durante l'elaborazione o la rappresentazione dei loro radiodrammi. Altre caratteristiche legate all'intreccio sono quelle tipiche degli altri generi letterari, quali lo sviluppo dei personaggi, il contesto, la trama, le fasi del racconto, la presenza di un climax e l'uso di metafore ed altre figure retoriche; gli studenti possono riferirsi a quanto imparato in altre discipline oppure il docente di lingua straniera può sensibilizzarli di quanto possa risultare funzionale al raggiungimento dell'obiettivo prefissato.

Gary Ferrington (1993) definisce il radiodramma come *il teatro della mente*, in cui ogni ascoltatore vedrà uno spettacolo che sarà fortemente influenzato dalla sua conoscenza del mondo. L'esempio portato è la descrizione di una scena radiofonica in cui si sentono dei passi con un forte riverbero in un ambiente chiuso, come di una persona che si avvicina attraverso un lungo corridoio. I passi si fermano, si sente una porta aprirsi e il rumore di un colpo di pistola. La porta si chiude sbattendo e i passi si allontanano velocemente nel corridoio. Ogni ascoltatore creerà i dettagli visivi mancanti e ricreerà la scena nel teatro della sua mente. Ad esempio il genere e le dimensioni della persona che cammina nel corridoio, il suo abbigliamento, l'architettura dello spazio in cui è ambientata la scena, l'odore delle polveri da sparo, e altri dettagli che possono far parte dello sfondo; il tutto sarà ricreato nella mente dell'ascoltatore secondo lo schema illustrato qui di seguito, ma soprattutto avrà le sue radici nella conoscenza del mondo dell'ascoltatore stesso.

Fig. 1



È importante distreggiarsi tra questi accorgimenti anche per fornire gli studenti degli strumenti che saranno loro necessari per la realizzazione del prodotto «radiodramma di classe».

13.2.2.1 I personaggi

Il radiodramma rappresenta personaggi intenti a dialogare e a compiere azioni, queste ultime non devono avvenire a caso bensì essere collegate e pianificate per raggiungere un preciso obiettivo. Il compito di colui che scrive deve essere quello di tratteggiare personaggi accattivanti e credibili, fornirli di un dialogo adeguato e plasmare azioni, sentimenti e parole in un intreccio. Essi devono avere una personalità ben delineata e le loro azioni si devono sviluppare in sintonia con questa personalità, in caso contrario si rischia di tratteggiare ruoli scontati o, ancor peggio, stereotipi.

Ogni personaggio, nel momento in cui entra in scena, deve avere un obiettivo ed ogni azione, ogni pensiero, devono essere motivati: senza obiettivi le interazioni sulla scena non avrebbero ragion d'essere; inoltre va ricordato che i personaggi non vengono descritti al pubblico, bensì si rivelano in azione.

Un personaggio ben delineato acquista immediatamente lo status di carattere reale, nella finzione drammatica alcuni tratti vanno evidenziati per sottolineare la valenza degli stessi nello svolgimento dell'azione.

Tecnicamente è bene limitare il numero dei protagonisti sulla scena, anche in funzione della durata del radiodramma, o della puntata.

Crook (1999) evidenzia che i personaggi ben delineati godono di una certa intimità con gli ascoltatori e alla fine della narrazione diventano quasi delle vecchie conoscenze. Allo scopo l'autore evidenzia alcuni accorgimenti tecnici, tra i quali evidenziamo:

- dare ai personaggi una vita intima (emozioni, pensieri) e un'origine (eredità genetica, nazionalità, storia, ambiente);
- esplicitare segnali della loro individualità (fisime, tratti bizzarri, tic, particolari modi di parlare);
- rivelare più dettagli all'ascoltatore, creando una differenza tra le informazioni in possesso dei personaggi e quelle in possesso del pubblico;
- i personaggi si possono rivelare attraverso le proprie parole o azioni, ma anche attraverso le affermazioni di altri personaggi.

Anche nel radiodramma come in altri generi letterari è indispensabile la presenza di almeno un protagonista e un antagonista, e può essere interessante ricordare che il protagonista non deve necessariamente essere un carattere positivo (come, ad esempio, il *Riccardo III* di Shakespeare).

Le caratteristiche che il protagonista deve avere per catalizzare l'attenzione del pubblico, possono essere così riassunte:

- essere accattivante in modo tale da causare un'infatuazione da parte degli spettatori;
- essere degno di ammirazione o esprimere i desideri del pubblico e realizzare le sue fantasie al punto da suscitare una venerazione;
- racchiudere le ansie e la rappresentazione del sé del pubblico al punto che gli spettatori si identifichino nel protagonista stesso e vedano soddisfatte con lui le loro aspettative.

Nel radiodramma di solito gli antagonisti superano in numero i protagonisti, in questo modo diviene più semplice per il pubblico simpatizzare con l'eroe o l'eroina; gli antagonisti non devono essere necessariamente personaggi malvagi, possono essere persone che hanno obiettivi diversi o anche forze della natura che si oppongono alle azioni dei protagonisti.

È importante ricordare che per rendere espliciti o giustificare com-

portamenti, azioni o sentimenti dei personaggi, esiste la tecnica della trama parallela, che consente anche di svelare particolari altrimenti oscuri. La trama parallela può essere sconosciuta al personaggio sulla scena, in questo modo il pubblico saprà di essere in possesso di informazioni sconosciute all'eroe o all'antagonista, partecipando così in maniera ancora più coinvolta alle sue emozioni e sentimenti.

Anche nel radiodramma, come nei romanzi e nei racconti, abbiamo il narratore, il quale è onnisciente e può rappresentare l'autore o essere impersonale. Il narratore può conoscere gli avvenimenti ma anche i pensieri e i sentimenti dei personaggi, oltre che esprimere giudizi personali. Quando un personaggio è anche narratore ed esprime i suoi pensieri siamo in presenza di un monologo interiore.

13.2.2.2 *I dialoghi*

Sulla scena teatrale le parole recitate sono accompagnate dal linguaggio del corpo, sulla scena radiofonica le parole recitate sono le vere protagoniste, ma va ricordato che anche il silenzio e le pause, lungi dall'essere dei momenti di vuoto comunicativo, sono importanti sottolineature all'interno del discorso, così come gli effetti sonori, le musiche, ritmo e tono della voce.

Dalla recitazione e dal dialogo si dovrebbero riconoscere:

- le origini di coloro che parlano, la loro personalità, il loro stato mentale ed emotivo. A meno che non ci siano ragioni legate alla trama del racconto, ogni personaggio deve mantenere una certa linea espressiva durante tutto il radiodramma;
- accorgimenti stilistici, come quelli che in Shakespeare fanno parlare in prosa colloquiale i personaggi minori e in *blank verse* i personaggi principali;
- funzioni legate alla struttura della trama, rivelando particolari che aiutano il pubblico ad anticipare o far luce su cause e conseguenze di determinate azioni (analessi e prolessi);
- indicazioni a riguardo del periodo, dello stile, del tono dell'opera rappresentata; scelte retoriche, stilistiche e legate alla sintassi cambiano a seconda che si tratti di tragedia o di commedia, di scenetta comica o di *tranche de vie*.

Tuttavia il dialogo rappresentato sulla scena non è mai la mera trascrizione del dialogo che si può registrare nella realtà: quest'ultimo è spontaneo, ricco di coordinazioni, ridondante, digressivo, vago, ricco di interruzioni ed esitazioni; il dialogo rappresentato è sempre diretto, preciso, logico e fortemente legato alla personalità di chi parla.

È importante che gli interventi non superino le sei righe: interventi troppo lunghi fanno dimenticare all'ascoltatore la presenza di altri personaggi sulla scena.

Altro accorgimento riguarda le indicazioni fornite all'interno del testo: affermazioni dai particolari troppo precisi possono rasentare il ridicolo, come «sento che sta arrivando una macchina verde...»; piuttosto di essere così precisi da dichiarare: «Attento! Frena! Stai per tamponare un bilico della portata di quindici quintali!» è meglio utilizzare descrizioni con particolari di carattere diverso che possono favorire la creazione di immagini nella mente degli ascoltatori.

La musica può sostituire la comunicazione dialogica (vedi 13.2.2.4); quando la musica sostituisce le parole è inutile ripetere il concetto espresso, anziché un effetto di chiarezza si creerebbe un effetto di noia nell'ascoltatore.

Il soliloquio, che sulla scena teatrale può apparire artificioso e fuori luogo, in radio può diventare un flusso di coscienza che va dal personaggio, o dal narratore, all'ascoltatore. Crook (1999) afferma che dato che l'ascoltatore non può vedere l'attore è come se le parole recitate venissero direttamente dalla mente e non dalla bocca dello stesso.

13.2.2.3 *La trama*

La trama di un radiodramma non deve essere né troppo ricca né troppo povera di avvenimenti. Nel primo caso si corre il rischio di creare una storia troppo complessa, dove regna la confusione e si rendono necessarie così tante spiegazioni da far perdere il filo della narrazione; nel secondo caso la scarsità di azione annoia il pubblico che così cede alla tentazione di cambiare canale.

Il radiodramma, così come un romanzo o un notiziario, racconta una storia; addirittura attraverso i tre generi si può raccontare la stessa storia in modo diverso. Nel notiziario il fatto importante viene all'inizio; nel romanzo ci possono essere digressioni, agnizioni, spostamenti temporali; nel radiodramma, in termini di tempo di fruizione più corto e quindi

più diretto del romanzo, bisogna cominciare il racconto il più possibile vicino al momento importante, semplificando e rendendo esplicite, anche attraverso le tecniche illustrate sopra, le azioni dei personaggi, in modo da renderle immediatamente comprensibili al pubblico.

Il radiodramma non gode dell'opportunità propria del teatro della presenza fisica del pubblico in un ambiente dedicato: la decisione di abbandonare il teatro implica varie azioni tra cui lo spostamento fisico, mentre l'ascoltatore del radiodramma può con estrema facilità cambiare canale, per questo la sua attenzione deve essere catturata entro i primi trenta secondi, così come la sua curiosità. Una volta catturata l'attenzione, si può procedere con la narrazione di fatti che sono indispensabili alla comprensione di quanto accade o è accaduto.

13.2.2.4 *La scena*

La scena è il tempo e il luogo in cui avviene l'azione; essa può sia essere uno sfondo che parte della stessa. Quando si apre una nuova scena è bene che fin da subito si stabilisca dove ha luogo l'azione, chi è presente, perché e cosa sta facendo, a meno che certe informazioni non siano tenute nascoste per ottenere un effetto sorpresa funzionale allo svolgimento della trama. Tutti i personaggi principali presenti all'apertura della scena dovrebbero dire qualcosa per far sentire la loro presenza e attraverso il dialogo rendere esplicito quanto appena affermato.

Per cambiare scena e muoversi all'interno dello spazio e del tempo, si può ricorrere ad un'interruzione musicale, che immediatamente farà capire all'ascoltatore che sta per avvenire un cambiamento. La musica può anche dare informazioni sullo stato d'animo che si lascia o sulla nuova situazione che si andrà a creare, oppure può semplicemente essere sempre lo stesso jingle che avvisa l'ascoltatore che sta per esserci un cambiamento. Quando si utilizza la musica con intenti comunicativi bisogna essere molto attenti a non commettere errori.

Il radiodramma è un genere così duttile, che passare da una scena all'altra facendo balzi di chilometri o di anni sarà, alle orecchie del pubblico, la cosa più naturale del mondo.

Tim Crook (1999) fornisce delle brevi indicazioni in relazione ai punti chiave di un radiodramma, alle quali ci siamo riferiti per l'elenco che segue:

- l'*incipit* è tutto: se questa parte non funziona il resto sarà un fallimento;
- il momento dell'arrivo è quello in cui gli ascoltatori sono proiettati nella storia: lo sfondo e l'intreccio di situazioni correlate vanno esplorate e narrate attraverso la rivelazione in scena, evitando il procedere a passo di lumaca;
- struttura e trama: a grandi linee in una storia abbiamo presentazione, problema, risoluzione. La trama del radiodramma deve avere molti cambiamenti di scena e deve essere movimentata; è bene avere almeno due storie che si intrecciano, una principale ed una secondaria, che nel finale confluiscono. Deve esserci un conflitto, una lotta che coinvolga emozioni, fattori finanziari, umani, morali, in modo da spingere l'ascoltatore al riso o al pianto;
- effetto sorpresa ed emozione: gli ascoltatori amano l'imprevisto, la sorpresa, sia che sia causa di allegria che di spavento. L'autore deve generare una risposta emotiva nel pubblico: maggiore la risposta, migliore il radiodramma;
- dialogo: è la rappresentazione del mondo nel radiodramma. I personaggi informano, discutono, divertono, offendono attraverso il fluire del dialogo;
- atmosfera ed ambiente costituiscono l'ambientazione emozionale del radiodramma e determinano il coinvolgimento emotivo dell'ascoltatore. Il mondo del radiodramma non è appannaggio del solo dialogo: è costituito anche da effetti sonori, dalla musica, dalle pause e dal silenzio, e il tutto contribuisce alla costruzione dell'ultima dimensione, quella nella rappresentazione immaginata dall'ascoltatore;
- scopo: ogni parola, ogni frase, ogni scena deve avere uno scopo in relazione all'azione di delineare i personaggi o allo svolgimento della storia.

13.3 L'utilizzo del radiodramma a fini didattici

Il radiodramma, e le programmazioni registrate in genere, sono di gran lunga superiori alle videocassette per quanto riguarda lo sviluppo delle abilità ricettive, questo grazie all'assenza delle immagini. Tuttavia per sfruttare appieno le possibilità offerte da questo genere è necessario che gli studenti abbiano sviluppato una discreta capacità di ascolto ana-

litico (*scanning*). Se la classe non ha un buon livello di abilità a riguardo dell'ascolto analitico è consigliabile usare gli audiovisivi: questi consentono di trarre maggiori informazioni dal contesto e di inferire più significati e quindi cogliere il senso di quanto viene rappresentato in maniera decisamente più diretta di quanto possa avvenire attraverso il solo ascolto di un documento sonoro. Quando si utilizza un documento audiovisivo si possono organizzare attività che prevedono la visione senza audio o l'ascolto senza video, questo per potenziare l'*expectancy grammar* legata alla conoscenza del mondo o quella legata al contesto comunicativo.

È da ricordare, comunque, che la mancanza di immagini spinge l'ascoltatore, nel nostro caso lo studente, a rappresentare quanto ascolta attraverso immagini mentali che saranno la base delle risposte alle domande di tipo analitico dell'insegnante in relazione alla verifica dell'avvenuta comprensione del testo.

In questo senso il radiodramma si evidenzia come materiale ideale proprio per le caratteristiche legate alla sua composizione: non si tratta di un testo scritto per essere letto come avviene con il libro, e nemmeno di un testo scritto per essere rappresentato, come l'opera teatrale: si tratta di un testo ideato e scritto seguendo principi di genere e di stile propri per essere recitato ed ascoltato senza il supporto dell'immagine.

Una difficoltà legata all'utilizzo dei materiali sonori può emergere dai riferimenti culturali e sociali legati all'inflessione e all'accento dei parlanti. Questo in una classe di lingua va considerato a priori, tuttavia la necessità di presentare materiali autentici deve prevedere l'utilizzo di testi siffatti; tuttavia, ancora una volta, il radiodramma viene incontro all'insegnante di lingua in quanto, tranne sporadici casi, le produzioni sono realizzate in lingua standard.

Tra i vantaggi possiamo annoverare il fatto che un interesse quale quello che la produzione di un radiodramma può innescare in una classe, non promuove solo l'entusiasmo ma anche la motivazione; può essere facilmente utilizzato a tutti i livelli; tutta la classe ascolta o legge la storia, quindi tutti sono ugualmente coinvolti; favorisce lo sviluppo di tutte le abilità; sviluppa rapidamente un buon senso del ritmo e dell'intonazione nella lingua straniera; incrementa l'acquisizione del lessico; insegna a leggere con un ritmo ed un'intonazione adeguata alla situazione.

Infine, attraverso il radiodramma si può insegnare letteratura, come

indicato in 13.2.1. Se consideriamo la letteratura come un'esperienza da condividere con gli altri, constatiamo immediatamente come il radiodramma non solo abbia questa valenza ma anche, attraverso le sue caratteristiche di lettura ed ascolto, sia in grado di sviluppare la motivazione legata al piacere per la letteratura. Il radiodramma può essere utilizzato anche per insegnare altre discipline, quali storia e scienze sociali.

13.3.1 *Tecniche didattiche*

Praticamente tutte le tecniche didattiche si possono applicare all'uso del radiodramma in glottodidattica; tra quelle di più immediato utilizzo segnaliamo le tecniche legate alla comprensione orale e scritta quali cloze e riempimento, scelte multiple, griglie, transcodificazioni, a seguire tecniche di ascolto-ripetizione, accoppiamento lingua-immagine, incastro, progettazione di testi, riassunto, ripetizione, simulazione ecc. (per un elenco ragionato si rimanda a Balboni, 1998).

13.4 Il radiodramma e lo sviluppo delle abilità

Il radiodramma si presta in maniera eccellente al lavoro collaborativo e all'organizzazione di attività legate alla produzione e realizzazione di testi e documenti sonori.

È ormai assodato che gli studenti imparano meglio quando sono direttamente e attivamente coinvolti nella pratica didattica; anche l'insegnante valuta meglio quando l'oggetto della valutazione oltre ad essere un processo è anche un prodotto: in questo caso l'insegnante ha la sicurezza che gli studenti hanno recepito la consegna e raggiunto l'obiettivo.

Per costruire un radiodramma lo studente deve possedere strumenti quali abilità di scrittura, di lettura, di ascolto, produttive orali, deve saper pianificare e visualizzare, e deve sviluppare precise abilità relative al lavorare in gruppo, in quanto solo attraverso una fattiva sinergia con i compagni si può veder realizzata un'opera completa in tutte le sue parti. Se a questo si aggiunge che nella produzione di un radiodramma ciascuno può lasciar libera la fantasia e che con pochi mezzi si possono raggiungere risultati davvero eccellenti, si è raggiunto un obiettivo davvero notevole: anche lo studente problematico potrà essere coinvolto in

un processo positivo e collaborativo, dove le persone e le loro abilità troveranno spazio all'interno del gruppo per raggiungere un obiettivo comune. Proprio il fine comune e la differenziazione delle abilità all'interno del gruppo spingono gli studenti a raggiungere la consapevolezza relativa alla necessità di conseguire l'obiettivo fissato, e tutto questo sfocia nella motivazione intrinseca, vero motore di tutto il processo didattico. Sarà quindi cura dell'insegnante realizzare attività che spingano gli studenti a percepire i bisogni relativi al miglioramento della loro competenza in determinate abilità.

13.4.1 Il radiodramma e le abilità ricettive

Esporre gli studenti a campioni di lingua autentica è una strategia vincente, in quanto li mette in condizione di confrontarsi con tranches linguistiche e comunicative realizzate da e per parlanti nativi. Va ricordato che ascoltare è un processo particolarmente delicato e difficile, in quanto coinvolge sempre due persone, l'emittente ed il ricevente, ed in più vanno considerati altri fattori quali il contenuto del messaggio, il mezzo di trasmissione e l'eventuale supporto delle immagini.

Passando ad osservare i contenuti del testo, proprio per la caratteristica di non avere il supporto visivo, nel radiodramma vengono utilizzati accorgimenti scenici che aiutano a far emergere il contesto della situazione attraverso il dialogo utilizzando effetti sonori o accorgimenti nel testo recitato che evidenziano lo stato d'animo del personaggio, l'intento comunicativo, il momento ecc. Questi accorgimenti sono interessanti da utilizzare sia per lo sviluppo delle abilità di ricezione orale che scritta, creando utili punti di aggancio per sviluppare un ascolto o una lettura analitici.

13.4.1.1 Il radiodramma e le abilità di lettura

Considerando le abilità di lettura, si noterà immediatamente che gli studenti risultano apertamente spiazzati di fronte alla richiesta di una lettura rappresentativa dal punto di vista descrittivo. La lettura, nella maggior parte dei casi, è considerata un'abilità indispensabile al raggiungimento di obiettivi scolastici o strumentale alla soddisfazione di determinati bisogni, si pensi alla posta elettronica o ai testi di tipo regolativo;

ecco perché gli studenti possono dimostrare perplessità di fronte alla richiesta di tradurre in immagini quello che leggono.

Una rapida indagine condotta in classe può far emergere che parte degli studenti non abbia avuto l'occasione di riflettere sulle similitudini che esistono tra leggere un romanzo e guardare un film; gli studenti devono quindi imparare a scorgere nella lettura di un testo lo stimolo alla rappresentazione di una serie di immagini che contribuiscono alla realizzazione di un film *che si proietta nella testa di chi legge*. Scoprirà così che le immagini mentali di persone, animali, luoghi, concetti, oggetti, azioni ed emozioni seguono da vicino ed accompagnano il testo letto e trasformano lo scritto in una rappresentazione in movimento. Far raggiungere questa consapevolezza significa favorire nell'apprendente una delle motivazioni intrinseche che possono spingere al piacere della lettura.

Per quanto riguarda il radiodramma, nel momento in cui la voce narrante o gli attori leggono, devono aver raggiunto questa consapevolezza, pena l'errata o scarsa interpretazione del testo che vanno a leggere. Gli studenti, quindi, dovranno *imparare* a leggere, e questo processo può essere facilitato se, ad esempio, si lavora su un testo del quale si possiede la registrazione effettuata da attori professionisti. Verrà così favorita non solo l'acquisizione dell'accento ma anche dell'intonazione e dell'intenzione.

13.4.1.2 *Il radiodramma e le abilità di ascolto*

Anche utilizzato come strumento per lo sviluppo delle abilità ricettive, il radiodramma promuove lo sviluppo della visualizzazione autonoma, ossia frutto della fantasia della persona che ascolta. Il processo è lo stesso che abbiamo esaminato nel processo di lettura, tuttavia c'è il vantaggio che il testo letto raggiunge anche i «pigri» nei confronti della lettura pur essendo un processo lungi dall'essere passivo. Il processo di ascolto, infatti, si compone di una serie di fasi che possono avvenire in un lasso brevissimo di tempo, quali la decisione di ascoltare, la creazione di immagini nella memoria a breve termine, l'organizzazione delle informazioni in base a stimoli sonori (effetti, accento, tono), al contenuto del testo o alla funzione del messaggio (informare, persuadere, ordinare), attività di previsione (*expectancy grammar*), utilizzo della propria conoscenza del mondo per dare un significato al messaggio e successiva conferma o disattesa durante lo svolgimento dell'attività d'ascolto, inse-

rimento delle informazioni nella memoria a lungo termine e cancellazione del messaggio dalla memoria a breve termine (Brown, 1994).

Se la padronanza della lingua è tale da consentirlo, si avrà un'immediata decodificazione in immagini di ciò che viene ascoltato. Utilizzato come strumento legato all'insegnamento di una lingua straniera, andrà selezionato e graduato in base alle necessità didattiche legate al livello ed agli obiettivi fissati per un determinato gruppo di apprendenti. Va ricordato che possono insorgere difficoltà legate ai riferimenti culturali e sociali legati ad inflessione ed accento degli attori: questo andrà considerato e valutato da parte del docente che potrà anche ritenerlo funzionale alla sua lezione. Tuttavia, ancora una volta, il radiodramma viene incontro all'insegnante di lingua in quanto, tranne sporadici casi, le produzioni sono realizzate in lingua standard.

L'assenza di immagini favorisce la concentrazione sul messaggio orale e il radiodramma può offrire anche varie intonazioni e situazioni in uno spazio di tempo ristretto, oltre che sfruttare informazioni e ridondanza fornite dalla voce fuoricampo del narratore o dai monologhi (gli «a lato» degli elisabettiani) dei personaggi.

Il docente può favorire lo sviluppo delle abilità di lettura attraverso attività di classe che prevedono le tre fasi di pre-ascolto, ascolto con attività e riascolto.

Nella fase di pre-ascolto lo studente viene motivato e vengono attivate le sue conoscenze del mondo, incoraggiandolo a condividerle con i compagni. In questa fase l'insegnante si può concentrare anche sul contenuto del testo che andrà a presentare, assicurandosi che i concetti chiave siano compresi dagli studenti.

Nella fase di ascolto gli studenti sono a diretto contatto con il testo, lo ascoltano e svolgono delle attività ad esso correlate: accoppiamenti lingua immagine/testi/azioni (Total Physical Response), transcodificazioni, risposte a domande, prendere appunti, continuazione della storia, ripetizione di quanto sentito o traduzione del testo, riproduzione di quanto sentito ricreando situazioni simili, discussione con i compagni su quanto sentito.

Nella fase di riascolto gli studenti hanno l'opportunità di verificare se le loro attività sono state svolte in modo corretto e avviare attività che coinvolgono anche le altre abilità, quali discussioni con i compagni, stesura di brevi relazioni, lettura di parti del copione.

13.4.2 Il radiodramma e le abilità produttive

Sviluppare e promuovere un'attività di classe come la realizzazione di un radiodramma è destinata ad essere un'azione di successo. Un'attività siffatta implica necessariamente le abilità di scrittura e lettura, e vede quindi coinvolte non solo le due abilità primarie ma anche gran parte delle abilità integrate.

Colui che scrive deve avere ben chiari i passaggi necessari ad una buona produzione scritta, ossia la stesura di una scaletta, l'organizzazione dei contenuti e la stesura di un testo, la revisione, un successivo intervento di modifiche al testo e la valutazione finale, ed integrare queste procedure agli accorgimenti tecnici legati al genere letterario «radiodramma».

13.4.2.1 Il radiodramma e le abilità di produzione scritta

Lettura e scrittura sono abilità intimamente connesse. Raggiunta la consapevolezza legata al godimento della lettura di un testo scritto, in quanto attività che favorisce lo svilupparsi della fantasia, il passo verso una produzione scritta che rispecchi quanto appreso dalla lettura, può essere breve. L'insegnante deve guidare lo studente attraverso un percorso che preveda la visualizzazione della scena e la sua successiva descrizione scritta, una visualizzazione chiara nell'autore favorisce una descrizione in grado di coinvolgere il lettore.

Le abilità saranno quelle di elaborazione di testi scritti, che già dovrebbero essere padroneggiate dallo studente nella sua lingua madre, e quelle relative al genere radiodramma. L'insegnante potrà fornire dei modelli e la stesura del dramma potrà essere divisa in sezioni ciascuna delle quali assegnata ad un gruppo.

Il lavoro in gruppi svilupperà la consapevolezza dello studente che esiste un obiettivo comune da raggiungere, prima con il gruppo ristretto e poi con il gruppo classe: sentito il bisogno scatterà la motivazione che si concretizzerà nella realizzazione di un prodotto tangibile e spendibile, il radiodramma appunto, prodotto che potrà anche essere rappresentato ad un pubblico più ampio, superando le barriere della classe e, volendo, anche della scuola. A questo proposito sono vari i progetti scolastici realizzati che vedono classi coinvolte nella realizzazione di radiodrammi.

13.4.2.2 *Il radiodramma e le abilità di produzione orale*

La produzione orale degli studenti può riferirsi alla lettura e recitazione di un radiodramma prodotto dagli stessi oppure ad un'opera scritta da altri, autori famosi o colleghi di altre classi. La scelta va ponderata, anche in questo caso, sulla base degli obiettivi che l'insegnante si è prefissato.

La recitazione del copione sarà di stimolo allo sviluppo delle abilità di lettura e sarà sempre finalizzata a scopi concreti, quali conoscere la trama, esercitarsi nella lettura con i compagni per la successiva rappresentazione dell'opera, focalizzare l'attenzione su parole o frasi particolarmente difficili per la pronuncia o l'intonazione.

Nel caso di radiodrammi scritti da altri autori la riflessione può riguardare caratteri legati al genere letterario, quali scelte linguistiche e stilistiche, l'inserimento dell'opera o dell'autore in un più ampio contesto storico o letterario, la collocazione della stessa nella produzione dell'autore.

Quando il radiodramma, invece, è prodotto in classe aiuta gli studenti a scoprire il valore e la valenza della parola recitata, avvicinandoli a ritmi, stili, espressioni tipiche del genere ma anche legate alla quotidianità del parlato. Nel momento in cui gli studenti andranno a recitare quanto hanno scritto, si renderanno immediatamente conto di quanto sia importante il processo di scrittura (v. 13.2.2 e 13.2.2.2) ed avranno un immediato riscontro sull'efficacia di quanto da loro scritto.

Il fatto che recitare in un radiodramma prevede ambientazioni, ruoli, stati d'animo diversi, facilita la consapevolezza che la lingua cambia a seconda delle situazioni; questo avviene all'interno di situazioni *reali* nella finzione drammatica, quindi lo studente potrà sviluppare le sue abilità di produzione orale in una condizione il più possibile vicina a quella della verosimiglianza.

13.5 Conclusione

L'utilizzo del radiodramma a fini didattici è utile al raggiungimento di vari obiettivi, quali avvicinare gli studenti alla letteratura; far scoprire loro che oltre ai mezzi della vista quali cinema, teatro, televisione e multimedia esistono mezzi della mente e dell'immaginazione; sviluppare

tutte le abilità linguistiche, sia nella lingua madre che nella lingua straniera o seconda, favorire la discussione e la presentazione di argomenti ed idee.

L'uso del radiodramma in classe può avvenire a vari livelli, e il docente potrà scegliere tra molteplici possibilità quali utilizzare un radiodramma prodotto da professionisti o prodotto in classe. Nel primo caso gli studenti saranno avvicinati a tranches linguistiche realizzate per madrelingua e potranno così essere sviluppate abilità di ascolto e di produzione favorendo l'acquisizione dell'accento ma anche dell'intonazione e dell'intenzione comunicativa. Nel secondo caso, invece, può servire a focalizzare l'attenzione sulle regole che sottostanno ai generi letterari, nonché favorire il lavoro cooperativo e lo sviluppo di abilità di scrittura, di lettura, di ascolto e produttive orali.

Le applicazioni glottodidattiche, quindi, sono molteplici e coinvolgono tutte le abilità linguistiche e paralinguistiche dell'apprendente: sarà l'insegnante nella sua veste di regista a dirigere attività e produzioni.

Bibliografia

- BALBONI P.E., 1998, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, UTET Libreria, Torino.
- BROWN H.D., 1994, *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language pedagogy*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- CROOK T., 1999, *Radio Drama*, Routledge, New York.
- FERRINGTON G., 1993, *Audio Design: Creating Multi-Sensory Images For The Mind*, «The Journal of Visual Literacy».
- LEWIS P., 1981, *Radio Drama*, Longman, Londra.
- MCLUHAN M., 1994, *Understanding Media. The Extensions of Man*, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge (Mass.).
- RODGER I., 1981, *Radio Drama*, Macmillan, New York.

Indice analitico

2001. *Odissea nello spazio*, 114
- A ciascuno il suo*, 121
- A Silvia*, 30
- Abismos de pasión*, vedi *Cime tempestose*
- Achmadulina, B., 169
- Acque del Sud*, 119
- Acquisizione, 14-16
- Acutis, C., 11, 54, 219
- Adattamento cinematografico, *vedi*
Riduzione cinematografica
- Addio alle armi*, 119
- Adolescente, Adolescenza, 16-17, 20,
36, 50, 147
- Affinità elettive*, *Le*, 118
- Aforisma, 23, 27
- Age of Innocence*, *The*, vedi *L'età dell'innocenza*
- Aiello, A.M., 150
- Aldiss, B.W., 31
- Aleph*, *The*, 94
- Aleramo, S., 39
- All That Fall*, 224
- Allende, I., 114-15
- Allievo, *vedi* *Studente*
- Allitterazione, 30
- Almercyda, M., 122
- Altman, R., 116-17
- Amado, J., 33
- Amante di Gramigna*, *L'*, 123
- Amelio, G., 121
- America oggi*, 116
- Amiche*, *Le*, 120
- Amleto*, XII, 32, 52
(di F. Zeffirelli), 52, 122
(di K. Branagh), XII, 32, 52, 122
(di L. Olivier), 52, 121
- Analessi, 112
- Angiolieri, C., 52
- Anna Karenina*, 122
- Annales*, 206
- Anni ruggenti*, 118
- Antologia di Spoon River*, 158
- Antologia, 19, 25, 77, 125, 130, 168,
191, 209
- Antonioni, M., 120
- Anzalone, F., 141-42, 149, 191
- Apocalypse Now*, 117
- Apprendimento, 14-16, 61, 75-77,
80-81, 83, 140-41, 146-47, 152-
53, 155, 159, 163, 172, 186-87,
192, 196, 198, 211, 216
- Arancia meccanica*, 116
- Ariosto, L., 39, 48
- Armellini, G., 11, 54
- Aroma, F., 183
- Arnheim, R., 205

- Ascolto, 222, 233-37, 240
 Asimov, I., 31
 Asor Rosa, A., 11, 54
 Asquith, A., 123
Assassinio allo specchio, 117
Assassinio sul Nilo, 117
Assassinio sull'Orient-Express, 117
 Auden, W.H., 224
 August, B., 114-15, 119
 Austen, J., 32, 115, 176, 183
 Ausubel, D.P., 140, 144, 149, 192, 205
 Autore, XI, 6, 17, 24-25, 27-28, 38, 41, 58, 64-65, 68-70, 73-75, 78, 105-106, 126, 154-58, 163-67, 170, 174, 188, 191, 213-15, 220, 222, 224, 228-29, 232, 238-39
Avaro, L', 120
 Aveta, M., 85, 162
Avvelenato, L', 136

Babij Jar, 170-71
 Baez, J., 127
 Balboni, P.E., XI-XII, 5, 11, 41, 45, 54, 64, 74, 81, 84, 111, 137-38, 211-12, 217-18, 234, 240
 Baldwin, A., 103
Ballata del vecchio marinato, La, 52, 130, 136, 197
 Ballata, 125-27, 129-30, 137
 Balpe, A., 85
 Banzato, M., 140, 149
 Barilli, R., 48
 Barocco, 38
 Barrie, J., 115
Barry Lindon, 108-109, 122
 Barthes, R., 18-19, 26, 54, 71-72, 84, 206-208, 218
 Bassani, G., 115
 Baudelaire, C., 39

Beauté du diable, La, vedi La bellezza del diavolo
 Beckett, S., 30, 224
Bellezza del diavolo, La, 118
 Belli, G.G., 19
 Bellocchio, M., 121
 Bénamou, M., 11, 54
 Benigni, R., 117
 Benucci, A., 85
 Bergman, Ingmar, 225
 Bergonzoni, A., 30
 Bernanos, G., 115
 Bernstein, M., 99
 Bertacchini, C., 99
 Bertolucci, B., 120
 Bertoni Del Guercio, G., 11, 54
 Bettetini, G., 63, 85
 Biard, J., 12, 54
 Bibbia, 137
 Biblioteca, 61, 62-63, 66
Biographia Literaria, 133
 Bisogno (*vedi anche Motivazione e Piacere*), 15-16, 18, 21
 Blake, W., 158
Blechtrommel, Die, vedi Il tamburo di latta
Blog, 13
 Blonsky, M., 90, 99
 Boccaccio, G., 38-39, 116
Bog (Dio), 169
 Bogomolov, V., 170
 Boito, A., 116
 Bolognini, M., 121
 Bolter, J.D., 84-85, 99
 Bonini, F., 11, 20, 54, 213, 218
Bostoniani, I, 119
Bostonians, The, vedi I bostoniani
 Bradbury, R., 116
 Bragaglia, C., 123
 Brainstorming, 143-46, 196
 Brammerts, H., 162

- Branagh, K., XII, 32, 52, 103, 116, 122
 Branduardi, A., 52
 Brassens, G., 137
Brazil, 120
Breakfast at Tiffany, vedi *Colazione da Tiffany*
 Brecht, B., 224
 Bredella, L., 41, 45, 54
 Bresson, R., 115
 Britten, B., 225
 Brizzi, E., 29
 Brontë, C., 116
 Brontë, E., 116
 Brook, P., 103, 118, 122
 Brown, C., 122
 Brown, H.D., 237, 240
 Brumfit, C.J., 12, 22, 55
 Bruner, J.S., 140, 147, 149
 Brunetta, G.P., 123
 Bulgakov, M., 74
 Buñuel, L., 116
 Burgess, A., 116
 Burke, E., 8-9
 Burnett, H.F., 116
 Bush, V., 63, 85
 Buzan, T., 196, 205
 Buzzati, D., 116, 225
 Byron, G.G., 138, 197
- Cabiria*, 117
 Caburlotto, F., 13, 87, 141-42, 149, 153
 Cacoyannis, M., 117
Cadaveri eccellenti, 121
 Cadioli, A., 26, 41, 55, 212, 218
 Cain, J., 116
 Calisi, D., 94, 99
Calligrammes, 30
 Calo, R., 219
- Calvani, A., 85, 140, 142, 147, 149, 212, 218
 Calvino, I., 28-29, 55, 64-65, 85
Camera verde, La, 119
 Camerini, M., 120-21
 Camilleri, A., 28
Campanadas de medianoche, vedi *Falstaff*
 Champion, J., 119
 Camus, A., 116
Canto del cigno, Il, 116
 Canto, 125
Canzone di Marinella, La, 126
 Canzone, XII, 16-18, 23, 31, 33, 39, 47, 49, 125-26, 129-31, 133, 136-38
 Caon, F., 6, 19, 55, 67, 147, 149, 206
 Caponera, M.G., 11, 54-55
 Capote, T., 116
Cappotto, Il, 118
 Cardoso, M., 140, 149
Caretaker, The, 224
Caro Michele, 118
 Carter, R.A., 12, 22, 55
 Carver, R., 23, 28, 116
Casa degli spiriti, La, 114
Casa di bambola, 119
 Casetti, F., 123
 Cassola, C., 116
 CD, XI -XII, 29, 31-32, 52, 126, 138
 Cd-Rom, 58, 175, 186, 191
 Čechov, A., 116
 Celentin, P., 21, 57, 85, 151, 158, 162-63, 168, 211-12, 214
Cent mille milliards de poèmes, 72
Certosa di Parma, La, 122
 Cervello, 15-16, 42-43, 45, 141
 Cervi, G., 52
 Cervi, T., 120
 Cesare, C.G., 29
 Chabrol, C., 117

- Chambre verte, La*, vedi *La camera verde*
- Chandler, R., 117
- Chansons de Geste*, 125
- Chartreuse de Parme, La*, vedi *La certosa di Parma*
- Chatman, S., 105, 107, 123
- Chereu, P., 117
- Chiave psicologica, vedi *Key*
- Chiesa, G., 117
- Chranitel' drevnostej*, vedi *Il conservatore del museo*
- Christie, A., 117
- Chruščëv, N.S., 167
- Churchill, C., 224
- Cicerone, M.T., 9
- Cime tempestose*, 116
- Cinema (vedi anche *Film*), 11, 17, 23, 33, 41, 47, 82-83, 106-08, 110-14, 117, 167, 170, 220-23, 239
- Ciociana, La*, 120
- Città dei mostri, La*, 121
- Clair, R., 118
- Clockwork Orange, A*, vedi *Arancia meccanica*
- Co-autore, 24, 72
- Cognigni, E., 21, 57, 67, 158, 163, 167-68, 211-12, 214
- Cohen, K., 123, 171
- Colazione da Tiffany*, 116
- Coleridge, S.T., 39, 52, 130-33, 136, 197
- Collodi, C., 117
- Colombo, A., 11, 41-42, 55
- Comencini, L., 116, 120
- Commitments, The*, 166
- Comoglio, M., 140, 149, 216n, 218
- Competenza testuale, 81
- Comprensione, 28, 41-43
- Computer, XI, 23, 53-54, 79, 160, 184, 187, 191, 199-200, 203, 215, 222
- Comunicazione, 12, 23, 23, 26, 141, 147, 183
- Concessione del telefono, La*, 28
- Confessional, The*, 96
- Conformista, Il*, 120
- Confucio, 16
- Connolly, J., 166
- Conrad, J., 117
- Conservatore del museo, Il*, 169
- Console onorario, Il*, 118
- Contesto, XI, 20, 41, 43, 68, 74, 215, 235
- Cooper, D., 89
- Cooperative learning, 43
- Copione, scrittura di un, 225
- Coppola, F.F., 117
- Corman, R., 121
- Cortelazzo, M.A., 26, 55
- Corti, M., 26-27, 55
- Costa, A., 123
- Costruttivismo, 20, 173
- Cotesto, 43
- Coveri, L., 11, 55
- Creamed Corn*, 92
- Creative writing*, 185
- Cremonini, G., 123
- Cristo si è fermato a Eboli*, 119
- Croce, B., 7
- Cronaca di una morte annunciata*, 119
- Cronaca familiare*, 121
- Cronache di poveri amanti*, 121
- Crook, T., 228, 230-31, 240
- Cuccia di Bobulina, La*, 97
- Cummins, M., 12, 18, 55
- Curricolo, 38
- Cvetaeva, M., 169
- D'Annunzio, G., 28, 32, 117
- D'Urso Ligresti, L., 146, 149

- Daldry, S., 123
 Dall'Armellina, G., 52, 125
 Dalla, L., 137
 Damiani, D., 120-21
Dancing at Lughnasa, 164-65
Daniele Cortis, 117
 Dante Alighieri, 28, 38-39, 48, 75
Dark Tower, The, 224
Database (DB), 175, 191-92
 Davis, D., 205
 Day-Lewis, C., 224
 De André, F., 52, 126-27
Dead (The Dubliners), The, 165, 119
Death of a Salesman, vedi *Morte di un commesso viaggiatore*
Death on the Nile, vedi *Assassinio sul Nilo*
 De Beni, R., 42, 55
Decameron web, 65
Decameron, 116
 Decostruzionismo, 70
 De Gregori, F., 137
 De Kerckhove, D., 59, 85
 Del Monte, P., 118
 Deleuze, G., 89, 99, 123
Delitto e castigo, 24
 De Mauro, T., 41, 55
 De Pascalis, S., 85, 162
 Derrida, J., 30, 70-71, 85
 De Sanctis, F., 7, 19
Deserto dei Tartari, Il, 116
 De Sica, V., 115, 120-21
Diario di un curato di campagna, Il, 115
 Di Chio, F., 123
 Didattica ludica, 140, 146-47
 Diderot, D., 20
 Diegesi, 107
 Discorso, 9-10, 105-106, 108
Disgelo ipertestuale, 167, 169-71
Disprezzo, Il, 120
- Docente, vedi *Insegnante*
Doctor Zhivago, vedi *Il dottor Zivago* (D. Lean)
 Dolci, R., 85-86, 162
Doll's House, A, vedi *Casa di bambola*
Dolori del giovane Werther, I, 158
 Dombrovskij, J., 169
Donna nel lago, Una, 117
 Dostoevskij, F.M., 117
Dottor Živago, Il, 169
Dottor Zivago (D. Lean), *Il*, 120
Double coding, 42
Double Indemnity, vedi *La fiamma del peccato*
 Doubrovsky, S., 11, 55
 Dovere (vedi anche *Bisogno e Motivazione*), 15-16, 20
 Dovigi, M., 96, 100
 Doyle, R., 166
 Dramma, 27, 31, 32, 103-104
Due vite di Mattia Pascal, Le, 121
Duellanti, I, 117
Duellists, The, vedi *I duellanti*
 Dumas, A., 117
Dune, 31
 Duvivier, J., 122
 DVD, XI-XII, 17, 31, 104, 114, 191, 221
 Dylan, B., 133-34, 136-37
- Easter 1916*, 166
 E-book, 31
 Eco, U., 6, 8-11, 26, 30, 33, 45, 55
Edipo re, 122
 Educazione, 8, 21, 139, 172
 letteraria, XI-XII, 5-7, 9-10, 14, 16-18, 20-21, 25-26, 31-32, 41, 51, 58, 67, 78-79, 142, 144, 155, 172, 174, 183
 linguistica, 5-6, 18
 Edwards, B., 116

- Ejzenštein, S.M., 112
 Ellissi, 113
Eloise, la figlia di Dartagnan, 117
Emma, 115
Enclosures, 129
Encyclopédie, 20
End of the Affair, The, vedi *Fine di una storia*
 Enjambement, 18
Enrico IV, 121
Enrico V, 122
 Enzensberger, H.M, 26
 Erenburg, I., 167
 Ermeneutica, 67
Età dell'innocenza, L', 123
 Etkind, E., 169, 171
 Euripide, 117
 Evento,
 comunicativo, 23, 34
 didattico, 34
 letterario, 23-24, 27, 34
 Evtušenko, E., 169-71
Expectancy grammar, 28, 236

Fabula, 89, 93
 Faenza, R., 119, 122
Fabrenbeith 451, 116
Fall of the House of Usher, The, vedi *I vivi e i morti*
Fallen Idol, The, vedi *Idolo infranto*
Falsche Bewegung, vedi *Falso movimento*
Falso movimento, 118
Falstaff, 121
 Famiglietti Secchi, M., 146, 149
Fan, The, vedi *Il ventaglio*
Far from the Madding Crowd, vedi *Via dalla piazza folla*
Farewell to Arms, A, vedi *Addio alle armi*
Faust, 118
Faust. Eine deutsche Volkssage, vedi *Faust*
Favola, 27, 34
Fellini Satyricon, 120
 Fellini, F., 120
 Fenoglio, G., 117
 Ferreri, S., 42, 55, 219
 Ferrington, G., 226, 240
 Fiaba, vedi *Favola*
Fiamma del peccato, La, 116
 Fielding, H., 10, 30
 Fiennes, M., 121
Figlia del capitano, La, 121
 Figura retorica, 9, 29, 43
Fille de Dartagnan, La, vedi *Eloise, la figlia di Dartagnan*
 Film (vedi anche *Cinema*), 13, 17, 31-33, 39, 41, 47, 49, 52, 84, 104, 108-109, 111-15, 170, 236
Fine di una storia, 118
Flashback, 112
 Flaubert, G. 65, 117
 Fo, D., 225
 Fochi, A., 64, 85
 Fogazzaro, A., 117
Fontamara, 122
For Whom the Bell tolls, vedi *Per chi suona la campana*
 Foscolo, U., 40, 48, 118
 Foucault, M., 66, 85
 Fowler, R., 26, 55
Frammenti, 173
 Francesco, santo, 136
Frankenstein, 89, 197
 Freddi, G., 6-7, 21, 35, 37, 54, 56, 85, 146, 149, 218
 Friedlander, L., 62, 85
 Friel, B., 164
 Fuest, R., 116
 Fumetto, 18, 23, 39

- Gaber, G., 137
 Gadda, C.E., 118
Galassia, 31
 García, M.A., 88, 100
 Gardner H., 36
 Gasparini, B., 85
Gattopardo (L. Visconti), *Il*, 122
Gattopardo, *Il*, XII, 33
 Genere, XI, 28. 31, 225, 230, 232
 comunicativo, 25, 34
 letterario, 27, 39, 108, 214, 224-
 26, 228, 238-40
 Genette, G., 11, 19, 123, 207-208,
 218
 Gensini, T., 55
 Gentile, G., XII, 7
Geordie, 126-30
 Gerber, U., 48, 56
 Germi, P., 118.
 Gestalt, psicologia della (*vedi anche*
 Psicologia), 42
Giardino dei Finzi Contini, *Il*, 115
Giardino segreto, *Il*, 116
 Gilgud, J., 103
 Gilliam, T., 120
 Ginzburg, N., 118
Giorno della civetta, *Il*, 121
 Godard, J.-L., 120
 Godwin, W., 197
 Goethe, J.W., 28, 118
 Gogol, N.V., 118
 Gold, J., 116
 Golding, W., 118
 Goldoni, C., 19
 Goncarov, I.A., 118
 Gorris, M., 123
 Gowin, D.B., 140, 144, 149, 192, 205
 Grabowski, B.L., 149
Graffiti poetry, 13
 Grass, G., 118
 Gray, P., 143, 150
 Greenaway, P., 122
 Greene, G., 13, 118
 Grosman, I., 26, 56
 Guattari, F., 89, 99
 Guccini, F., 137
Guerra e Pace, 23
Guerra e pace (K. Vidor), 122
 Guillermin, J., 117

Haiku, 23
 Hamilton, G., 117
Hamlet 2000, 122
Hamlet, *vedi Amleto*
Hard Rains'gonna fall, A (*vedi anche*
 Una pioggia dura cadrà), 134
 Hardy, T., 118
 Hawks, H., 119
 Heidt, M., 12, 26, 41, 45, 56
 Hemingway, E., 28, 119
Henry V, *vedi Enrico V*
Henry's Story, 93
 Herbert, F., 31
 Herek, S., 117
 Holland, A., 116
Honorary Consul, The, *vedi Il console*
 onorario
Hook – Capitan uncino, 115
 Hook, H., 118
Hours, The, 123
House of the Spirits, The, *vedi La casa*
 degli spiriti
 Hugo, V., 119
 Hunfeld, H., 12, 41, 56
Hunted Palace, The, *vedi La città dei*
 mostri
 Huston, J., 119-20
 Hymes, D., 23, 25, 34

 Ibsen, H., 119
Ideal Husband, An, *vedi Un marito*
 ideale

- Ideal Husband, An, vedi Un marito ideale*
- Idolo infranto*, 118
- Ifigenia*, 117
- Iliade*, 33, 125,
- Imagemap*, 90, 96
- Imitazione, 9
- Importance of being Earnest, The, vedi L'importanza di chiamarsi Ernesto*
- Importanza di chiamarsi Ernesto, L'*, 123
- In.It*, 172
- Indifferenti, Gli*, 120
- Infante, C., 59, 85, 162
- Infanzia di Ivan, L'*, 170
- Informatica, 58, 63
- Informazione, 6, 76-77, 82, 139, 141-43, 144, 163, 187, 210-14, 216-17, 221, 237
- Innocente, L'*, 117
- Instruments*, 25
- Interdisciplinarietà, 64, 81-82
- Interlearning*, 152
- Intertestualità, 70, 73-75, 81-82
- Interviste impossibili*, 48
- In the Bleak Midwinter*, vedi *Nel bel mezzo di un gelido inverno*,
- Intratestualità, 75
- Ionesco, E., 30
- Ipermedia, 83, 99, 163, 168
- Iper testo, XI, 20, 37, 40-41, 44, 48, 57-59, 63-65, 67-75, 77-78, 80-82, 87, 89, 92, 143, 146, 163-64, 166-70, 184, 187-89, 195, 206, 210-17
- creazione o costruzione di un, 21, 42, 78, 81, 163, 187, 188, 213
- forma testuale dell', 141
- interdisciplinare, 82
- letterario, 20, 33, 78, 88-89
- reticolare, 65, 90
- Iper testualità, 69-70, 78
- Iron Maiden, 52, 130
- Iser, W., 26, 56
- Isola di Arturo, L'*, 120
- Ivan*, vedi *L'infanzia di Ivan*
- Ivory, J., 32, 119
- Jackson, S., 89-90, 92, 99-100
- Jacques, C., 122
- Jakobson, R., 23, 26, 56
- James, H., 28-29, 119
- Jamet, M.C., 213, 218
- Jane Eyre*, 116
- Jauss, H.R., 207-208, 218
- Joelle, A., 96
- Johnson, J., 22, 162
- Jolly, A., 149
- Jonassen, D.H., 140, 149
- Jordan, N., 118
- Journal d'un curé de campagne, Le*, vedi *Il diario di un curato di campagna*
- Journals*, 197
- Jovanotti (Lorenzo Cherubini), 17
- Joyce, B., 140, 149
- Joyce, J., 74, 119, 164-65
- Joyce, M., 79, 85, 89
- Jude*, 118
- Jules e Jim*, 121
- Kafka, F., 119
- Kaiser, A., 146, 149
- Kalatozov, M., 170
- Kaos*, 121
- Keats, J., 177
- Key*, 25
- Kimball, F., 103
- King Lear*, vedi *Re Lear*
- King, S., 18
- Kolb, D., 88, 99-100

- Korda, A., 123
 Kristeva, J., 70, 74, 85
 Kubrick, S., 109, 114, 116, 120, 122
Kumonosu-Jo, vedi *Il trono di sangue*
 Kureishi, H., 224
 Kurosawa, A., 121-22
- Laclos, François de Choderlos, 28
Lady in the Lake, vedi *Una donna nel lago*
 Lancaster, B., 52
Land and Freedom, vedi *Terra e libertà*
 Landow, G.P., 64, 70, 75, 82, 85, 89, 100, 186, 190, 205, 212, 218
 Lang, F., 118
 Lattuada, A., 118, 121, 123
 Laufer, R., 212, 218
 Lavinio, C., 11, 56
 Le Corbusier (C.E. Janneret), 222
 Lean, D., 120
Learning manager, 79
Lector in Fabula, 11
 Ledda, G., 119
 Lee, A., 115
 Leggere, 17, 30, 33, 233
 Lelu, A., 85
 Leopardi, G., 30, 40, 48, 158
 Lessie, 70-72, 77-78
Letjat Žuravli, vedi *Quando volano le cicogne*
 Letterarietà, 6, 10, 23, 35, 94, 105
 Letteratura, XI, 5-6, 11-14, 16-18, 20-21, 23, 25-26, 31-33, 35-37, 42, 45, 49, 50, 54, 58, 64, 68-69, 87-89, 105, 108-109, 111-14, 125, 136, 141, 153, 163, 165-68, 170-74, 188-89, 214, 220, 224-25, 233-34, 239
 didattica, insegnamento della, XI, 5, 7, 11, 13, 21, 22, 29-30, 33-36, 38, 41, 49, 68-69, 75, 84, 139, 141, 147, 155
 ipertestuale, 88-89, 98-99
 online o in rete, 87, 89
 storia della, 7, 13, 19-20, 35, 38-39, 44, 48, 67, 69, 83, 155, 157, 188, 206-209, 211, 214-15
- Lettore, XI-XII, 8, 13, 16, 18, 24-29, 31, 39, 41, 44-45, 58, 65, 70-74, 78, 88, 93, 96, 104-105, 114, 155, 159, 168-69, 173, 208-209, 213
 Lettura, XII, 14, 23, 33-34, 42-44, 63, 70, 73-74, 77, 81, 136, 143, 145, 153, 155, 157, 159, 185, 187-89, 197, 209-12, 217, 234-36, 238-40
 Levi, C., 119
 Levi, P., 119, 225
 Lewin, A., 123
 Lewis, P., 240
Linea d'ombra, 117
Literary Dublin, 163
Little Lord Fauntleroy, vedi *Il piccolo lord*
 Little, D., 162
 Lizzani, C., 121-23
 Loach, K., 120
 Logica ipertestuale, 63
Lolita, 120
Long Goodbye, The, vedi *Il lungo addio*
 Long, M.N., 12, 55
 Longino, Cassio, 8-10
Looking for Richard, vedi *Riccardo III - Un uomo, un re*
Lord of the Flies, vedi *Il signore delle mosche*
Lord Randal, 136
 Lorenzo il Magnifico, 52
 Losey, J., 119

- Lotman, J.M., 124
 Luchetti, D., 120
 Luhrmann, B., 122
 Luise, M.C., 81, 84
 Lumet, S., 117
Lunga notte del '43, La, 115
Lungo addio, Il, 117
 Luoghi letterari, viaggio virtuale attraverso i, 164-65
Lupa, La, 123
 Luperini, R., 37, 56
 Lyne, A., 120
- Macbeth*, 121
 MacKenzie, J., 118
 MacNiece, L., 224
Madame Bovary, 117
Maestro e Margherita, Il, 74
Maghi del terrore, I, 121
 Majakovskij, V.V., 169
Malato immaginario, Il, 120
Maledetto imbroglio, Un, 118
 Mallarmé, S., 158
 Malle, L., 116
Malombra, 117
 Mann, T., 119
 Mansuy, M., 11, 56
 Manuale, 35, 40, 44-45, 169, 214
 Manzoni, A., 28-29, 40, 48
 Mappa, 146, 160, 199-203
 cognitiva, 61, 195, 196
 concettuale, 60-61, 68, 145-46, 159, 188, 191-95, 197-99
 mentale, 20, 195-96
 reticolare, 173, 195
 strutturale, 195-96
 Maragliano, R., 77, 86
 Maraini, D., 119
 Margiotta, U., XII, 61, 86
 Mariani, F., 41, 56
Marianna Ucrìa, 119
- Marito ideale, Un*, 123
 Marley, B., 32
 Marquez, G.G., 119
Maschera della morte rossa, La, 121
 Maselli, F., 120
Masque of the Red Death, vedi *La maschera della morte rossa*
 Mastroianni, M., 52
 Maupassant, G. de, 119
 Mazzacurati, C., 120
 Mc Combs, L., 216
 McGrath, D., 115
 McLuhan, M., 222, 240
Medea, 117
 Melodramma, XII
 Melville, H., 119
 Memoria, 14, 16, 82
 Meneghello, L., 120
 Mengaldo, P.V., 19, 56, 207, 209, 218
Mépris, Le, vedi *Il disprezzo*
Mercury Theatre on the Air, The, 225
 Merlin Goodbrey, D., 93, 100
 Metafora, 24, 34, 43, 105, 136, 167, 226
 Metatesto, 70, 74
Metello, 121
 Metonimia, 29
 Metz, C., 124
 Mezzadri, M., 139-40, 143, 149
 Michalkov, N., 116, 118
 Miller, A., 120
 Milton, J., 197
 Mimesi, 106-107
Ministry of the Fear, vedi *Prigioniero del terrore*
Mirror Crack'd, The, vedi *Assassinio allo specchio*
Miserabili, I, 119
Misérables, Les, vedi *I miserabili*
Misfits, The, vedi *Gli spostati*

- Moby Dick, la balena bianca*
 Modulo, 38-40, 44, 49, 80, 82, 126
 Molière, 120
Molto rumore per nulla, 122
Mondo dei ladri, Il, 31
 Monicelli, M., 118, 121
 Monologo, 25, 30
 Montaldo, G., 115
 Montgomery, R., 117
 Morante, E., 120
 Moravia, A., 120
 Morgan, T.E., 74, 86
 Morrison, J., 17, 32
 Mortara Garavelli, B., 11, 56
Morte a Venezia, 119
Morte di Patò, La, 28
Morte di un commesso viaggiatore,
 120
 Motivazione (*vedi anche* Bisogno e
 Piacere), 14-16, 35-36, 42, 69,
 140-42, 147, 152, 175, 183, 211
Mouchette – Tutta la vita in una notte, 115
Mrs. Dalloway, 123
Much Ado About Nothing, *vedi Molto rumore per nulla*
 Multimedialità, 81, 141, 163
Murder on the Orient-Express, *vedi*
Assassinio sull'Orient-Express
 Murnau, F.W., 118
 Musica, 6, 11, 32, 41, 51, 82, 125,
 129, 167, 188, 220, 223, 225-26,
 230-32
My Body, 90

 Nabokov, V., 120
 Narrativa, 33, 47, 74, 110, 112
 Narratore, 106-109, 229
 Narrazione, 28, 59, 104, 110, 113,
 226-27, 230-31
 Naturel, M., 35, 56

Nel bel mezzo di un gelido inverno,
 122
 Nelson, T.H., 73, 86
Neskol'ko dnei iz žizni I.I. Oblomova,
vedi Oblomov – Alcuni giorni nella
vita di I.I. Oblomov
Netliterature, 88, 95
 Nietzsche, F., 173
Night Out, A, 224
 Nivat, G., 171
Noi siamo pochi. Siamo, forse, tre...,
 169
Noia, La, 120
Nostro agente all'Avana, Il, 118
Notti bianche, Le, 117
 Novak, J.D., 61, 86, 140, 144, 149,
 192-93, 205
 Novella, 27, 39, 107
Nuvole, 13

 O'Casey, S., 164
 O'Connor, P., 165
 Obiettivo, 7
Oblomov – Alcuni giorni nella vita di
I.I. Oblomov, 118
Occhiali d'oro, Gli, 115
Oci ciornie, 116
Odissea, 74, 125
Old Man and the Sea, The, *vedi Il vec-*
chio e il mare
 Oliva, M., 162
 Olivier, L., XII, 52, 121
 Olmi, E., 116
 Omero, 9, 17, 31, 120
Onegin, 121
 Opera «aperta», 2, 33, 80
 Ophüls, M., 109, 118-19
Orlando, 123
Orwell 1984, 120
 Orwell, G., 120
Ossessione, 116

- Ossimoro, 29
 Ossola, C., 35, 56
Othello, Otello, 121
Our Man in Havana, vedi *Il nostro agente all'Avana*
- Paccagnella, I., 26, 55
 Pacino, A., 103-104, 110, 114-15, 122
Padre padrone, 119
 Palincsar, A.S., 186, 190
 Pantò, E., 140, 143, 150, 188, 190
 Papert, S., 140, 150
Paradise, 197
Paradiso, 28.
 Paratesto, 35, 43
 Parise, G., 120
Partigiano Johnny, *Il*, 117
 Pascoli, G., 13
 Pasolini, P.P., 28, 116-17, 122, 124
 Pasternak, B.L., 120, 169
 Pastrone, G., 117
Patchwork Girl, 89-90, 99
 Pavan E., 220
 Pavese, C., 120
 Pazzaglia, F., 42, 55
 PDCA (Ruota di Deming), 144-46
 Pearce, P., 166
Peer tutoring, 189
Penfriend, 152
Per chi suona la campana, 119
 Perkins, D., 19, 206, 218
 Petrarca, F., 38-39, 48
 Petri, E., 121
 Petronio, 120
 Petrucco, C., 139, 140, 143-44, 150, 188, 190
 Pettus, J., 92, 100
 Pezzella, M., 124
 Piacere (vedi anche *Bisogno e Motivazione*), 15, 16, 18, 20-21, 24, 141-42, 146-47, 211
Piacere, *Il*, 119
Piccoli maestri, *I*, 120
Piccolo lord, *Il*, 116
Piccolo mondo antico, 117
Picture of Dorian Grey, The, vedi *Il ritratto di Dorian Grey*
 Piemontese, M.E., 55
 Pilz, K., 86
Pinocchio, 117
 Pinter, H., 30, 224
Pioggia dura cadrà, Una, 133
 Pirandello, L., 121
Pit and the Pendulum, The, vedi *Il pozzo e il pendolo*
Plaisir, Le, vedi *Il piacere*
 Platone, 7, 9, 59
Playboy of the Western World, The, 164
Plough and the Stars, The, 164
 Poe, E. A., 121, 180
 Poesia, XI-XII, 8, 16-17, 22-23, 27, 30-32, 34, 49, 51-52, 75, 87, 94-96, 125-26, 129-130, 132, 138, 166, 169, 170-71
 Poeta, 8, 64, 126, 129, 132, 136, 169-70, 224
 Polanski, R., 118, 122
 Pomerancev, V., 171
 Ponte, J., 126
 Pontecorvo, C., 150
 Pope, A., 8-10, 30
 Porcelli, G., 86
 Porta, C., 19
Porte aperte, 121
Portrait of a Lady, The, vedi *Ritratto di signora*
Postino suona sempre due volte, *Il*, 116
Post-it poetry, 13

- Postman Always Rings Twice, The*, vedi *Il postino suona sempre due volte*
- Post-strutturalismo, 70
- Potter, S., 123
- Pozzo e il pendolo, Il*, 121
- Pratolini, V., 121, 225
- Prattico, F., 58, 86
- Preminger, O., 123
- Prete bello, Il*, 120
- Prigioniero del terrore*, 118
- Problem solving, 145, 211
- Procès, Le*, vedi *Il processo*
- Processo, Il*, 119
- Propp, V., 34
- Prospero's Books*, vedi *L'ultima tempesta*
- Proust, M., 28, 121, 158
- Provinciale, La*, 120
- Pseudo-Longino, vedi Longino, Casio
- PSLS, 11, 56
- Pugliatti, P., 124
- Purgatorio*, 75
- Puskin, A.S., 121
- Quando volano le cicogne*, 170
- Queneau, R., 72, 86
- Quillian, M.R., 144, 150
- Racconti del terrore, I*, 121
- Racconto, 13, 18, 28, 41, 70, 105-07, 109, 170, 224, 229, 231
- Radford, M., 120
- Radio, Radiodramma, 220-40
- Rafelson, B., 116
- Ragazza di Bube, La*, 116
- Ragione e sentimento*, 115
- Raimondi, E., 41, 56
- Ran*, 122
- Ranking*, 49
- Raven, The*, vedi *I maghi del terrore*
- Re Lear*, 122
- Recupero, 49-50
- Redgave, V., 103
- Reed, C., 118
- Regina Margot, La*, 117
- Registratore audio, XI, 51-52
- Reine Margot, La*, vedi *La regina Margot*
- Rete, vedi Internet
- Retorica, 9, 10
- Riassunto letterario, 112
- Riccardo III*, 103-104, 107, 110, 114-15, 121-22, 228
- Richardson, S., 28
- Riduzione cinematografica, 103, 108, 110-11, 113-14
- Rimbaud, A., 138
- Rime of the Ancient Mariner, The*, vedi *La ballata del vecchio marinaio*
- Ritratto di Dorian Grey, Il*, 123
- Ritratto di signora*, 119
- Rizoma, 89
- Roždestvenskij, R., 169
- Rocco e i suoi fratelli*, 122
- Roché, H.-P., 121
- Rodger, I., 240
- Roleplay letterari, 48
- Roman de Werther, Le*, vedi *Werther Romana, La*, 120
- Romanziere, vedi autore
- Romanzo, XI, 10, 13, 17, 24, 27-28, 32, 39, 43, 49, 52, 64-65, 75, 96, 104, 107-108, 112, 114, 155, 166, 169, 197, 229-31, 236
- aperto in rete, 154
- ipertestuale, 31, 93
- Romeo e Giulietta*, 122
- Ronde, La*, 109
- Rose, B., 122
- Rosi, F., 119, 121

- Rossellini, R., 122
 Rossi Holden, L., 172
 Rossi, V., 17, 29, 32, 137
 Rotta, M., 85, 140, 147, 149
 Rousseau, J.-J., 7
 Rucci, A., 86
 Ruiz, R., 121
 Ruskin, J., 158
 Russell, K., 123
 Rutka, S., 147, 149
 Ruzante, 19
 Ryder, W., 103
- Saleh, I., 85
Salome's Last Dance, vedi *L'ultima Salomè*
 Sanguineti, E., 19, 207, 209, 219
 Santucci, U., 196, 205
 Sanzo, F., 85, 162
 Sapegno, N., 48
 Sartre, J.-P., 26
Scaffolding, 20, 39-40, 54, 173
 Scambio, 57
 Scandella, O., 189-90
Scanning, 43, 143, 233
 Scavetta, D., 212, 218
 Scheda di lettura, 44, 53-54, 172-75, 191, 196-98
 Schlesinger, J., 118
 Schlöndorff, V., 118, 120
 Schmidt, S.J., 26, 56
 Schopenhauer, A., 30
 Schumann, J., 14-15, 21, 56
 Sciascia, L., 121
 Scorsese, M., 123
 Scott, R., 117
 Scrittore, *vedi* Autore
 Scrittura, 58-59, 64, 84, 90, 95, 153-56, 159, 239
 abilità di, 81, 187, 234, 238, 240
 collaborativa, 87, 151, 153-55, 186
 online, 154
Scrittura e l'interpretazione, La, 208
Secret Garden, The, vedi *Il giardino segreto*
 Segre, C., 19, 71, 74, 86, 207, 219
Segreto del bosco vecchio, Il, 116
SeLM, 172
Sense and Sensibility, vedi *Ragione e sentimento*
Senso, 116
 Serman, I., 171
 Serragiotto, G., 85
 Sessantotto, 10
Setting, 23-24, 34, 196
 Shakespeare, W., 32, 103-105, 107-108, 115, 121, 228-29
 Shaw, G.B., 164
 Shelley, M., 89-90, 197, 203
 Shelley, P.B., 197
Shockwave, 93
Short Cuts, vedi *America oggi*
Showing, 106
Siamo molti. Forse siamo quattro, 169
 Siani, C., 11, 55
Signore delle mosche, Il, 118
 Silone, I., 122
 Simenon, G., 23, 27-28
 Simmons, R., 12, 18, 55
 Simon, P., 130-32, 137
 Simonide di Ceo, 31
 Sinestesia, 28
 Singhal, M., 150
 Sito web, 13, 31, 57, 141-42, 144, 165-66, 175, 184-87, 189, 193
Skimming, 43, 143
Slight Ache, A, 224
 Sluckij, B., 169
Smuga cienia, vedi *Linea d'ombra*
 Sofocle, 122
 Soldati, M., 117, 120
 Sommadossi, C., 11, 55

- Šostakovič, 170-71
Sostiene Pereira, 122
Sound of Silence, The, 130
 Spacey, K., 103
 Spazio, 57, 59, 64, 113, 231
 Spender, S., 224
 Spielberg, S., 115
 Spitzer, L., 210, 218-19
Spostati, Gli, 120
 SSPEAKING, 23, 137
 Stalin, 167, 169
Star Called Henry, A, 166
 Steinbeck, J., 29
 Stendhal (H. Beyle), 122
 Sterne, L., 64
 Stilistica, 10, 25
Stillicidio, 94
 Sting, 32, 137
 Stoppard, T., 224
Storia di una capinera, 123
 Storia, 20, 39, 105, 166-67, 188, 234
Storia, La, 120
 Strada, V., 171
Straniero, Lo, 116
 Streaming, 87
Streetpole poetry, 13
 Studente-lettore, 24, 25, 34
 Studente-scrittore, 79, 80, 83-84
 Sturges, J., 119
 Sublime, 8,-9
 Suleiman, S.S., 26, 56
 Suspence, 24
Swan Song, vedi *Il canto del cigno*
 Swift, J., 164
 Sylva, K., 149
 Synge, J.M., 164

 Tabucchi, A., 122
Tales of Terror, vedi *I racconti del terrore*
Tamburo di latta, Il, 118

 Tandem, metodologia, 151-53, 155-58, 160
 Tarkovskij, A., 170
 Tasso, T., 48
 Tavernier, B., 117
 Taviani, P., 118-19, 121
 Taviani, V., 118-19, 121
 Teatro, 23, 52, 82, 164, 222, 224-25, 231, 239
 Teeler, D., 143, 150
 Televisione, 220-23, 225, 239
Telling, 106
Tempesta, La, 121
Tempo ritrovato, Il, 121
 Tempo, 59, 112-14, 231
Temps retrouv e, Le, vedi *Il tempo ritrovato*
Terra e libert , 120
Terra trema, La, 123
Terzo uomo, Il, 118
Tess, 118
 Testo (vedi anche Testo letterario), XI-XII, 5, 8-9, 12, 13, 17-18, 20-21, 23, 26-28, 30-33, 39-40, 43-45, 47, 52, 65, 67, 69-75, 79, 82, 84, 89, 94-95, 103-05, 106-08, 112, 114, 132, 145-46, 153-57, 159-60, 163-64, 168, 183, 186-89, 199, 209, 211, 215, 222, 225-26, 230, 233-35, 236-38
 Testo letterario (vedi anche Testo), XII, 12-14, 17, 20, 22-23, 27, 29-30, 33-35, 38-40, 42, 44-46, 58, 68, 71, 73-75, 77-78, 81-83, 104, 106, 153, 163, 168
 Testori, G., 122
 Testualit , 6, 18, 44, 64, 70
 Thackeray, W.M., 109, 122
Third Man (C. Reed), *The*, vedi *Il terzo uomo*
 Thom, R., 15

- Three Musketeers, The*, vedi *I tre moschettieri*
 Titone, R., 14, 21, 56
To be or not to be, 23, 47, 52
To Have and Not, vedi *Acque del Sud*
Todo modo, 121
 Todorov, T., 11, 30, 55
 Tolstoj, L.N., 29, 122
Tom Jones, 10
 Tomaševski, B., 11, 30
 Tomasi di Lampedusa, G., XII, 32, 122
Tomb of Ligeia, The, vedi *La tomba di Ligeia*
Tomba di Ligeia, La, 121
 Tommaso, santo, 26
 Tondelli, P.V., 29
Tre moschettieri, I, 117
Tregua, La, 119
 Trentin, G., 86
 Triolo, R., 33, 103
Trionfo di Bacco e Arianna, 52
Troiane, Le, 117
Trojan Women, The, vedi *Le Troiane*
Trono di sangue, Il, 121
 Truffaut, F., 116, 119, 121

Ulisse, 74, 164-66
Ulisse (M. Camerini), 120
Ultima Salomè, L', 123
Ultima tempesta, L', 122
Ultime lettere di Jacopo Ortis (P. Del Monte), 118
Ultime lettere di Jacopo Ortis, 158
Ulysses, vedi *Ulisse*
 Ungaretti, G., 158
 Unità, d'apprendimento e didattica, 38, 40-43

 Valutazione, 49, 50
Van, The, 166

 Vancini, F., 115
 Vangelo, 23, 66, 74
Vanina Vanini, 122
Vanya sulla 42^a strada, 116
 Varisco, B.M., 143, 149
Vecchio e il mare, Il, 119
Ventaglio, Il, 123
 Verga, G., 32, 53, 123
 Verlaine, P., 8
Via dalla pazza folla, 118
Viaggio, Il, 121
Vicious Souvenirs, 94
 Videoclip, XII, 13, 31
 Videoregistratore, 52
 Vidor, C., 119
 Vidor, K., 122
 Virgilio Marone, P., 9
 Visconti, L., XII, 32-33, 116-17, 119, 122-23
Vita Nova, La, 75
 Vittadini, N., 85
Vivi e i morti, I, 121
Voce nella tempesta, La, 116
 Volli, U., 70, 86
 Voznesenskij, A., 169
 Vygotskij, L.S., 140, 147, 150

 Wajda, A., 117
 Walker, 12, 56
 Walzer, R., 56
War of the Worlds, The, 225
 Warren, A., 19, 124, 219
Web novel e poetry, 13
Web-based research and study approach, 172, 174
 Weblog, 87, 96-97
 Weil, M., 140, 149
 Wellek, R., 19, 124, 206, 208, 219
 Welles, O., 13, 119, 121, 225
 Wells, H.G., 225
 Wenders, W., 118

- Werther*, 118
 Wharton, E., 123
 White, J., 64
 Widdowson, H.G., 11, 56
 Wilde, O., 23, 123, 164
 Wilder, B., 116
William Shakespeare's Romeo + Juliet, vedi *Romeo + Giulietta di William Shakespeare*
 Winterbottom, M., 118
 Wood, S., 119
 Woolf, V., 29, 123, 179
Writereader, 72-73
Wuthering Heights (R. Fuest), vedi *Cime tempestose*
Wuthering Heights (W. Wyler), vedi *La voce nella tempesta*
 Wyler, W., 116
Xanadu, 74
 Yeats, W.B., 164-66
 Zampa, L., 118, 120
 Zeffirelli, F., XII, 32, 52, 116, 122,-
 23
 Zola, E., 53
 Zucchermaglio, C., 150
 Zucchero (Fornaciari), 137
 Zurlini, V., 116, 121





