



ISSN 2384-8987

RiCOGNIZIONI

Rivista di Lingue e Letterature Straniere e Culture Moderne

Università degli Studi di Torino

RiCOGNIZIONI

RIVISTA DI LINGUE, LETTERATURE
E CULTURE MODERNE

I • 2014 (I)

a cura di

Elena MADRUSSAN, Roberto MERLO,

Daniela NELVA, Matteo REI



UNIVERSITÀ
DI TORINO

DIPARTIMENTO DI
LINGUE E LETTERATURE STRANIERE E
CULTURE MODERNE

[Home](#)>[Archivio](#)>[V. 1, N. 1 \(2014\)](#)

V. 1, N. 1 (2014)

LINEE DI FUOCO. Contesto bellico ed espressione letteraria nella Prima guerra mondiale

a cura di Elena MADRUSSAN, Roberto MERLO, Daniela NELVA, Matteo REI

Fascicolo completo

Visualizza o scarica il fascicolo completo

[PDF](#)

Sommario

EdITORIALE

Una nuova rivista

Paolo Bertinetti, Carla Marellò

IN LIMINE

Laudatio di Mario Vargas Llosa per il conferimento della laurea honoris causa in Lingue e Letterature moderne europee e americane dell'Università di Torino

Paolo Bertinetti

Per il conferimento di una laurea honoris causa

Giancarlo Mario Depretis

CrOCEVIA

Presentazione

Daniela Nelva, Matteo Rei

La première guerre mondiale dans le roman français de l'entre-deux-guerres. Montherlant, Cocteau, Radiguet
Pierangela Adinolfi

Konstantin Bol'sakov e la guerra

Nikolaj Bogomolov

Dalle pagine della Fackel agli Ultimi giorni dell'umanità. Karl Kraus e la guerra

Riccardo Morello

"Na barafunda da Europa". Riverberi della Grande Guerra nella prima versione di Húmus (1917)

Matteo Rei

L'Internationale des lecteurs. Une politique de la littérature étrangère en temps de guerre chez Benjamin

Fondane

Adrian Tudurachi

InCONTRI

Presentazione

Elena Madrussan

Il lavoro formativo dell'insegnante. Il caso delle Lingue e delle Civiltà Straniere

Elena Madrussan

A new phase for English teacher education in Italy. Testing and training for Tirocinio Formativo Attivo (TFA)

Virginia Pulcini

Riflessioni su una didattica della letteratura inglese per la scuola secondaria superiore

Paola Della Valle

Didattica della letteratura francese e TFA. Dalle finalità condivise al cantiere aperto delle buone pratiche didattiche

Enrico De Gennaro

Dar clase en el aula. Insidie e risorse nell'insegnamento di lingue affini

Maria Isabella Mininni

Didattica della letteratura spagnola. Cosa, perché, come

Paola Calef

Imparare a insegnare il tedesco. La formazione in blended-learning per i futuri insegnanti di tedesco

Marcella Costa, Alexandra Hausner, Peggy Katelhoen

La poesia tedesca del Novecento. Progettazione di un'unità didattica

Michaela Reinhardt

Formare insegnanti 2.0. La didattica delle lingue moderne tra libri di testo e nuove tecnologie

Elisa Corino

La funzione pedagogica della relazione insegnante-studente. Esperienze di un lavoro in itinere

Gianluca Giachery

ItINERARI

Solitudine e modernità. Riflessioni sulla poesia di Annette von Droste-Hülshoff

Alessandro Alba

Nachfeldbesetzung und diskursive Strategien der Hervorhebung. Eine Untersuchung am Beispiel von nationalsozialistischen Politikerreden

Giorgio Antonioli

The multilingual context as an extrinsic motivation factor for English language learning. A case study

Luisa Bozzo

Parodia e intertextualidad en la trilogía amorosa de Enrique Jardiel Poncela

Barbara Greco

The making of corporate identities through a plural corporate language. A comparative study on French and Italian Food companies

Maria Margherita Mattioda, Marie-Berthe Vittoz

Espaços com história na Lisboa dos séculos XVIII e XIX. Do Martinho ao Nicola

Maria do Rosário Pimentel

Antologias e leitores no século XVI português. Os testemunhos de André Rodrigues Eborense (1498-1573) e de Jorge Ferreira de Vasconcelos (1515?-1585)

Maria do Rosário Laureano Santos

Da Franz Woyzeck a Raymond Norwood Bell. Rimandi testuali a Woyzeck di Georg Büchner in Geblendete Augenblick di Gert Jonke

Barbara Taddei

PaSSAGGI

Tradurre Calvino: sfide e opportunità. Cinque valori per i traduttori di Calvino nel nuovo millennio

Oana Bosca-Malin

Dall'altro delle cose. Tradurre O verão selvagem dos teus olhos (2008) di Ana Teresa Pereira

Gaia Bertoneri

Konstantin Bol'sakov: lettere ad Anna Chodasevič

Nikolaj Bogomolov (a c. di), Massimo Maurizio (trad. dal russo di)

SeGNALI

Goranka Rocco, Textsorten der Unternehmenskommunikation aus kontrastiv-textologischer Perspektive, Wien 2013. Recensione

Valentina Crestani

ICAME 35 (Nottingham, UK 30 April – 5 May 2014). Corpus Linguistics, Context and Culture. Conference Report
Alessandra Molino

RIFLESSIONI SU UNA DIDATTICA DELLA LETTERATURA INGLESE PER LA SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE

Paola DELLA VALLE

ABSTRACT • *Reflections on English literature teaching in secondary high school.* In Italian High Schools, literature in English is still often taught as the history of English literature, according to established tradition or convenience, although the Ministry of Education has given teachers ample freedom in the choice of texts, encouraging themes and genres close to students. The literary text most effectively contributes to improving the students' knowledge of a foreign culture as well as their cultural awareness and critical abilities. A teacher course on the didactics of English literature must therefore help its participants to make the most of this extraordinary linguistic, cognitive and educative instrument, avoiding a reassuring but inefficient approach. My teaching experience in the TFA programme has pointed out that highly selected and linguistically proficient future teachers do not need to go through content again but should be freed from outdated teaching methods in favour of flexible and dynamic practices, including choice of appropriate and contextualised texts, interaction between text and reader, and connection of the text with the present and the students' life. And the trainees may be surprised at the enormous possibilities of a faraway text such as Geoffrey Chaucer's *Canterbury Tales*.

KEYWORDS • teacher education, didactics of English literature, literary text, development of awareness and critical abilities, Geoffrey Chaucer, modular units.

1. Perché il testo letterario nell'insegnamento di lingua e cultura inglese?

L'INSEGNAMENTO della letteratura inglese nella Secondaria Superiore si articola ancora spesso, per tradizione o comodità, come storia cronologica della letteratura, nonostante le direttive del Ministero lascino ampia libertà nella scelta di approcci, strumenti e testi, incoraggiando tematiche e generi motivanti per gli studenti. Le ultime indicazioni nazionali per i licei all'interno della Riforma Gelmini del 2010, riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento da raggiungere nella lingua straniera, prevedono l'utilizzo (non esclusivo ma sempre menzionato) del testo letterario sia nel biennio che nel triennio di ognuno dei sei tipi di liceo (artistico, classico, linguistico, musicale e coreutico, scientifico e delle scienze umane) e in tutti i possibili indirizzi interni (ad esempio, il liceo scientifico tradizionale e l'opzione delle scienze applicate, senza il latino e con l'inclusione curricolare dell'informatica). Nel primo biennio si consiglia l'analisi di testi vari (orali, scritti, iconografici, documenti d'attualità, film, video) e, tra questi, vengono specificati "testi letterari di facile comprensione". Nel secondo biennio il discente "comprende aspetti relativi alla cultura dei paesi in cui si parla la lingua con particolare riferimento agli ambiti di più immediato interesse di ciascun liceo". Si aggiunge però che deve comprendere e contestualizzare anche "testi letterari di epoche diverse, con priorità per quei generi o per quelle tematiche che risultano motivanti per lo studente" e deve inoltre utilizzare le nuove tecnologie per eventuali approfondimenti. Nel quinto anno si ribadisce poi

l'importanza del testo letterario insieme ad altri caratterizzanti l'indirizzo, con particolare riferimento a quelli legati alle "problematiche e ai linguaggi propri dell'epoca moderna e contemporanea"¹.

La centralità del testo letterario nell'apprendimento della lingua e civiltà straniera si spiega in primo luogo nel contributo che esso può dare al raggiungimento di quegli obiettivi trasversali dell'apprendimento/insegnamento raccolti sotto la dicitura di "saper essere": l'educazione al vivere civile, alla sensibilità estetica ed etica, alla cittadinanza democratica e all'ampliamento dei propri registri emotivi. Inoltre, essendo il testo letterario emanazione culturale del paese di riferimento, veicolo di temi, atmosfere e contenuti propri di uno specifico contesto geografico, storico e umano, esso risulta essere uno strumento fondamentale per educare il discente alla multiculturalità e alla diversità. In secondo luogo il testo letterario partecipa all'apprendimento linguistico proprio in virtù del linguaggio utilizzato, infinitamente più vario di quello a cui si è sottoposti nella comunicazione ordinaria. Se è vero che i corsi di lingua utilizzano letture prese dai giornali o comunque riferite all'attualità, è anche altrettanto indiscutibile che l'attualità è effimera e spesso l'invecchiamento delle notizie rende la loro lettura noiosa (Stagi Scarpa 2005: 13). La letteratura diventa quindi una risorsa nell'offrire un arricchimento linguistico attraverso testi che veicolano messaggi interessanti, raccontano storie, descrivono esperienze umane e creano mondi alternativi. La letteratura attiva l'immaginazione dei lettori sollecitandoli emotivamente e non limitandosi a una comunicazione di servizio, situazionale e legata all'interazione sociale quotidiana. Dunque il testo letterario usa un linguaggio *representational*, che coinvolge e suscita emozioni, superando il livello *referential* ovvero quello di un linguaggio che informa, offre dati e fatti sollecitando risposte univoche, secondo la celebre distinzione di John McRae (1991: 3), il quale includeva tra i testi "referenziali" anche i saggi e gli articoli di cronaca.

Il testo letterario oltre a far conoscere una cultura "altra" serve a mostrare le infinite combinazioni cui sono sottoposti gli elementi linguistici al fine di veicolare un determinato messaggio e dunque le infinite possibilità espressive della lingua. La recente didattica della letteratura nel mondo anglosassone deve molto a H.G. Widdowson e al suo concetto di *stylistics* (Widdowson 1975), che mette in relazione le discipline della linguistica e della critica letteraria alla lingua e letteratura come materie scolastiche. L'approccio stilistico, utilizzato ormai nella maggior parte dei manuali scolastici di letteratura inglese, si occupa della letteratura in quanto *discourse* ovvero il modo in cui elementi linguistici contribuiscono a un effetto comunicativo. Guidato nella decodificazione del messaggio, lo studente giunge a una più profonda comprensione del testo che trascende un mero impressionismo interpretativo e individua i meccanismi attraverso cui la lingua produce significati: figure retoriche, ripetizioni, scelte lessicali e di registro, deviazioni dalla norma ovvero deroghe alle regole grammaticali studiate. Acquisisce dunque strumenti critici che lo aiutano a inferire, penetrando tra le righe e nel sotto-testo, e ad affrontare l'eventuale ambiguità non come ostacolo o confusione ma come rimando ad altro, stimolo, apertura e dunque ricchezza. Infine percepisce il testo come unità polisemica, soggetta a molteplici interpretazioni che possono variare nel tempo. Capisce come il testo riviva nel presente e nel contributo dato da ogni lettore, che offre una nuova prospettiva sul testo stesso, condizionata necessariamente dal suo vissuto e dalla sua epoca storica (Stagi Scarpa 2005: 18-21). Citando ancora McRae, ogni progetto educativo dovrebbe essere al suo meglio "sovversivo" (1991: 69), un'affermazione che non intende tanto promuovere l'abbattimento di valori culturali o credo religiosi, ma piuttosto innescare domande su punti di vista, atteggiamenti, presunzioni e assunti.

¹ Vedi il sito di "Indire" <http://nuovilicei.indire.it/content/index.php?action=lettura&id_m=7782&id_cnt=10497> al link "indicazioni nazionali" o ai link dei singoli percorsi liceali.

2. Eclettismo didattico e canone

Posta l'importanza del testo letterario nella formazione linguistica, cognitiva e critica, resta da capire perché nella pratica dell'insegnamento i docenti rimangano ancorati ad approcci tradizionali, anche potendo disporre di manuali innovativi. Tanto per fare un esempio, il libro di testo più utilizzato nei Licei è ancora *Only Connect... New Directions* di Marina Spiazzi e Marina Tavella, giunto alla terza edizione ed emanazione del precedente *Only Connect...* risalente a metà degli anni Novanta: un manuale con un impianto cronologico tradizionale ancorché ricco di sussidi, supplementi, percorsi pluridisciplinari e iconografici, guide collaterali per approfondimenti tematici e sui generi letterari. Un altro libro delle medesime autrici (più Margaret Layton), *Performer*, con una struttura innovativa che ricorda un ipertesto e innumerevoli *links* interdisciplinari, tematici e storici, o il rivoluzionario manuale di Mariella Stagi Scarpa e Maria Luisa Pozzi Lolli *As if: A Modular Course of Literature*, basato su un impianto modulare, non hanno raggiunto lo stesso numero di adozioni.

Le motivazioni vanno ricercate da un lato nell'esigenza di un percorso quanto più parallelo alle altre discipline del curriculum, come la letteratura italiana, la storia o la filosofia; dall'altro in un rifiuto pregiudiziale verso approcci diversi dal cronologico perché ritenuti "disordinati", poco funzionali a una valutazione formale o a un'adeguata preparazione per un esame finale complesso come la licenza liceale. A questo si aggiunge che l'approccio cronologico risulta psicologicamente più rassicurante anche per l'insegnante, perché è quello su cui si è formato/a. Il risultato è spesso un'esperienza di *static learning*, secondo la definizione di McRae (1991: 8), dove il discente assimila e riproduce meccanicamente l'input dato dall'insegnante, il più delle volte mandando a memoria il commento del libro. Il docente si esibirà invece in una dotta ma monotona lezione frontale, distaccandosi dall'approccio comunicativo che sicuramente avrà utilizzato nell'insegnamento della lingua, essendo ormai questo l'impianto di tutti i testi in commercio: come se la lezione di letteratura dovesse essere necessariamente svolta in modo tradizionale per essere efficace.

In realtà, come afferma Stagi Scarpa (2005: 24-9), non esiste "il metodo giusto" poiché tutti presentano pregi e difetti. Se l'approccio storico-cronologico risulta ordinato ma poco stimolante per l'interazione con lo studente e per il lavoro sul testo vero e proprio, quello stilistico-linguistico, nel favorire il testo sul contesto, può risultare troppo tecnico e frammentario. L'approccio per generi, efficace nell'individuazione della specificità del testo poetico, narrativo e teatrale, può anch'esso ostacolare una visione complessiva e coerente, così come quello tematico che, nel seguire un argomento nel corso dei secoli e in testi assai diversi tra loro, favorisce una visione antropologica e sociale di un certo tema, ma rischia di trasformarsi in un'illustrazione casuale di testi legati tra loro solo dal medesimo argomento, con un conseguente appiattimento atemporale del fenomeno letterario e impoverimento critico. La soluzione sta dunque nell'applicare un eclettismo didattico ovvero una dosata combinazione dei diversi approcci, vagliando a seconda delle situazioni, dell'anno di studio, del tipo di studenti e di liceo, le modalità da applicare, che possono essere varie all'interno di uno stesso curriculum e di uno stesso anno. L'approccio tematico, per esempio, può risultare molto efficace in un biennio di liceo o anche in scuole a indirizzo tecnico, dove l'educazione letteraria si configura prevalentemente come educazione alla lettura. L'approccio per generi letterari potrebbe invece fornire un percorso propedeutico a uno studio più strutturato e dunque venir svolto nell'ultima parte del biennio o nel primo anno del triennio di un liceo. Fornirebbe basi metodologiche e lessico utili per affrontare una successiva analisi più approfondita dei testi letterari, eventualmente con un impianto cronologico.

Da una visione "monolitica" della pratica didattica si passa dunque a un'attitudine flessibile e "componibile" che, posti obiettivi ben precisi, si articola in unità temporali e metodologiche diverse tra loro e coordinate nel tempo a seconda delle effettive esigenze. In altre

parole, si passa a una programmazione di tipo modulare ovvero incentrata su unità di apprendimento. Vale la pena riportare la definizione di modulo data da Edelhoff e riportata da Pozzi Lolli:

Un modulo è un'unità di insegnamento/apprendimento indipendente e autonoma. Può riguardare un tema, un problema, un procedimento, una competenza e ha degli obiettivi ben definiti. Non è costruito secondo un criterio di linearità, ma ha una struttura interna ramificata o reticolare. Il modulo si colloca in una metodologia flessibile centrata sull'apprendente (Pozzi Lolli 2006: 16).

Pozzi Lolli ci ricorda la grande varietà di moduli possibili, tra cui:

modulo di genere (uno o più aspetti di un genere letterario visto nel suo divenire storico)
 modulo tematico (il tema visto nella sua evoluzione storica)
 modulo "ritratto d'autore"
 modulo "incontro con un'opera"
 modulo movimento letterario
 modulo metodologico (ad esempio, come si legge un racconto) (2006:17)

Attraverso una programmazione così strutturata risulterà più facile sollecitare nello studente un *dynamic learning* (McRae 1991: 8) interattivo, induttivo e coinvolgente. In questo percorso anche una rigida definizione del canone necessariamente cade. Se un autore come Shakespeare risulta imprescindibile non è in virtù di una scala gerarchica stabilita a priori, ma della varietà e profondità di sollecitazioni che egli offre. Anche Shakespeare, però, se collocato nel momento sbagliato (ovvero troppo presto nel curriculum), somministrato in dosi eccessive o insegnato attraverso modalità inadeguate può risultare indigesto e incomprensibile. Il problema del rifiuto di un autore o di un testo non deve comunque essere interpretato negativamente, posto che vi sia una giustificazione da parte del discente: un atto formativo di autoriflessione, che ha il merito di fornire un feedback all'insegnante sull'efficacia del suo intervento.

3. Geoffrey Chaucer: che cosa può dirci oggi?

Durante il corso di didattica della letteratura inglese da me svolto all'interno del programma del Tirocinio Formativo Attivo (TFA), il modulo che ha suscitato maggiore interesse tra i corsisti è stato sicuramente quello su Chaucer. L'autore dei *Canterbury Tales*, vissuto nel XIV secolo, presenta oggettive difficoltà sia per la distanza cronologica dal mondo di oggi sia perché scrive in *Middle English*, una variante dell'inglese precedente a quella moderna (la lingua di Shakespeare, per intenderci). Considerato uno degli autori imprescindibili del canone in quanto "padre della letteratura inglese", ma al contempo illeggibile in originale per gli stessi madrelingua, viene insegnato prevalentemente attraverso il commento dei manuali, all'inizio del terzo anno in un approccio storico-cronologico. Talvolta l'insegnante si lancerà nella lettura di un breve passo tradotto in inglese moderno, di solito la descrizione di uno dei personaggi. Ai racconti, purtroppo, non giungerà mai.

Evidenzierà invece che Chaucer nobilita la lingua inglese (un po' come Dante fece con il volgare) componendo un pregevole poema narrativo in rima baciata in tempi in cui la letteratura "alta" era scritta in francese o in latino. Aggiungerà che il pentametro giambico da lui sperimentato diventerà il verso più comune nella poesia inglese. Inoltre, avrà cura di sottolineare l'influenza degli autori italiani su Chaucer, in particolare Dante, Petrarca e Boccaccio. Ricorderà che nella "cornice" del poema (il "*General Prologue*"), Chaucer offre uno spaccato della società medievale (specie la classe media e il clero), descrivendo ventinove pellegrini che s'incontrano in una locanda nel quartiere londinese di Southwark (la *Tabard Inn*)

alla volta del santuario di Thomas Becket a Canterbury. Il resto dell'opera consiste nei racconti narrati dai pellegrini come passatempo: due all'andata e due al ritorno, secondo il suggerimento dell'oste, che alla fine offrirà un cena al miglior cantastorie. Si farà altresì presente che solo ventiquattro racconti rimangono, di cui due in prosa, poiché l'opera è incompiuta.

Nonostante l'impossibilità di leggere i *Canterbury Tales* in versione originale (e dunque di farne l'analisi linguistica), basta navigare su Internet per accorgersi di quanta curiosità suscitati ancora oggi questo autore, vista l'attualità dei suoi temi. Se il primo ostacolo da sormontare è quello della lingua, il web ci aiuta offrendoci una marea di materiale sul *Middle English*, sia di lettura (versioni di uno stesso brano nei vari passaggi, secolo per secolo, dall'*Old English* fino all'inglese attuale o l'evoluzione di una medesima parola) che di ascolto, per sentire le variazioni della pronuncia nel corso del tempo. Dopo un'introduzione sul *Middle English*, Chaucer e la sua opera (Fase 1), il docente potrebbe condurre gli studenti alla scoperta di questi siti inglesi (Fase 2), che fra l'altro offrono il testo dei *Canterbury Tales* in traduzione consecutiva (originale e *Modern English*, anche in versione audio) e varie attività, come esercizi di riempimento di un brano o di ricostruzione di un passo sulla base di frammenti dati (sempre nelle due versioni) o corrispondenze da tracciare tra versi in *Middle* e in *Modern English*, tratti sempre da Chaucer. In questo modo, oltre a offrire cenni di storia della lingua, si rivitalizzerebbe un idioma altrimenti didatticamente inutilizzabile. Si potrà poi procedere alla lettura e analisi di brani dal "*General Prologue*", in inglese moderno, contenenti la descrizione di uno o più personaggi (Fase 3)².

Un semplice esercizio linguistico della Fase 2, per seguire l'evoluzione dell'inglese, è offerto dal sito didattico "Teachit"³. Uno stesso brano è riproposto in diverse versioni, dall'*Old* al *Modern English*:

999 (Old English)

Sōthlice his yldra sunu wæs on æcere; and hē cōm, and tha hē tham hūse genēalæhte, hē gehyrde thæne swēg and thæt wered. Tha clypode hē anne thēow, and acsode hine hwæt thæt wære...

1380

Forsoth his eldere sone was in the feeld, and whanne he cam and neighed to the house, he herde a symfonye and a croude. And he clepide oon of the seruantis, and axide what thingis thes weren...

1611

Now his elder sonne was in the field, and as he came and drew nigh to the house, he heard musicke & dauncing, and he called one of the seruants, and asked what these things meant...

1961

Now the elder son was in a field; and on his way back, as he approached the house, he heard music and dancing. He called one of the servants and asked what it meant...

L'esercizio consiste nel seguire la mutazione di una parola nei diversi testi ovvero nel corso del tempo. La prima e l'ultima riga sono già state compilate:

yldra	eldere	elder	elder
999	1380	1611	1961

² Per l'evoluzione dello stesso dialogo nei secoli: <<http://www.unc.edu/depts/chaucer/chworks.htm>> poi → Chaucer's works → about Chaucer's English → Melinda J. Menzer's site on great vowel shift → Dialogue: conservative and advanced → Middle English. Comprende anche file audio. Per il testo dei *Canterbury Tales* con traduzione interlinea: <<http://sites.fas.harvard.edu/~chaucer/teachslf/tr-index.htm>>. Per i file audio dei *Canterbury Tales* in Middle English: <<http://alanbaragona.wordpress.com/the-crying-and-the-soun/>>. Inoltre si segnalano anche il sito didattico <www.teachit.uk>, alla voce "Geoffrey Chaucer" oppure "Canterbury Tales" oppure "Wife of Bath" (o il nome di un altro personaggio), e "The Geoffrey Chaucer page" in <<http://sites.fas.harvard.edu/~chaucer/CTlist.html>>.

³ <<http://www.teachit.co.uk/?CurrMenu=searchresults&keyword=Introducing+Chaucer>>, 1412.doc, p. 5.

			son
			house
gehyrde	herde	heard	heard

In un altro semplice esercizio, gli studenti si troveranno a leggere parti di un testo in *Middle English* e la loro traduzione in *Modern English*, disposti in ordine sparso. Dovranno così collegare intuitivamente ogni parte alla sua traduzione. Gli esempi sotto citati sono versi presi dall'inizio del "*General Prologue*"⁴.

- 1- Whan that Aprill with his shoures soote A- Has pierced the drought of March to the root,
 2- The droghte of March hath perced to the roote, B- Then folk long to go on pilgrimages,
 3- Thanne longen folk to goon on pilgrimages, C- When April with its sweet-smelling showers
 4- And palmeres for to seken straunge strondes, D- To distant shrines, known in various lands;
 5- To ferne halwes, kowthe in sondry londes; E- And professional pilgrims to seek foreign shores,
 6- And specially from every shires ende F- Of England to Canterbury they travel,
 7- Of Engelond to Caunterbury they wende, G- And specially from every shire's end

(Soluzioni: 1C – 2A – 3B – 4E – 5D – 6G – 7F)

Durante la Fase 3, dopo aver letto la descrizione completa di un pellegrino tratta dal "*General Prologue*", in inglese moderno o con traduzione consecutiva, si potrà dare agli studenti una scheda da compilare, the "*Pilgrim Study Sheet*", con domande quali:

- 1) Job/occupation/title and what it means (occupazione/titolo e che cosa significa in questo contesto)
- 2) Facial Features (lineamenti del volto)
- 3) Build and physical appearance (struttura fisica)
- 4) Clothes (abbigliamento)
- 5) Props or accessories (accessori)
- 6) What do these show or imply? (che cosa implicano, qual è il loro significato?)
- 7) Five key words about his/her personality (cinque parole chiave sulla sua personalità)
- 8) Five descriptive words of your own for this person (descrivi il personaggio con almeno cinque parole tue).
- 9) What does Chaucer seem to think of this person? (che cosa sembra pensare Chaucer di questo pellegrino/a?)
- 10) What are your impressions of this person? (Quali sono le tue impressioni del personaggio?)⁵

L'insieme delle risposte fornirà le informazioni e il vocabolario necessari allo studente per parlare (ed eventualmente, in seguito, scrivere) di un personaggio, legandolo al contesto medievale e all'atteggiamento spesso ironico dell'autore. Si può anche analizzare la metrica e introdurre il pentametro giambico, un'attività che servirà per la lettura di molta poesia successiva. Le traduzioni in inglese moderno tendono solitamente a mantenere i distici di pentametri, come nell'esempio sotto citato sul personaggio della *Wife of Bath*⁶, che sarà successivamente oggetto di analisi. Sarà utile per gli studenti dividere i versi in cinque giambi e marcare gli accenti su ogni seconda sillaba, secondo lo schema /~ /~ /~ /~ /~ /:

⁴ Il testo è tratto da "The Geoffrey Chaucer Page", <<http://sites.fas.harvard.edu/~chaucer/teachslf/gp-par.htm>>.

⁵ Per la scheda, vedi Resource Pack 2 di "Teachit": <<http://www.teachit.co.uk/?CurrMenu=searchresults&keyword=Canterbury+Tales>>.

⁶ La traduzione è da Heaney, Montanari, Rizzo, *Continuities*, Vol 1, pp. 114-5.

There was a business woman, from near Bath	There wās/a būsi/ness wō/man frōm/near Bāth
But, more's the pity, she was a bit deaf [...]	But, mōre's/the pī/ty, shē/was ā/bit dēaf [...]
Her headkerchiefs were of the finest weave	Her hēad/kerchīefs/were ōf/ the fīn/est wēave
Ten pounds and more they weighed, I do believe	Ten pōunds/and mōre/ they wēighed,/I dō/ believe
Those that she wore on Sunday on her head	Those thāt/she wōre/on Sūn/day ōn/her hēad
Her stockings were of finest scarlet red	Her stō/ckings wēre/of fīn/est scār/let rēd

Gli studenti dovranno anche riflettere sul ritmo che questo tipo di verso dà all'intero poema, contribuendo a un tono leggero, veloce, ironico, per nulla solenne o paludato, adatto a una satira sociale.

Sempre nell'ottica di recuperare il messaggio di Chaucer attivando linguisticamente gli studenti, Patrizia Coppola ha proposto una lezione sull'abilità di comprensione orale partendo da versioni in prosa dei racconti di Chaucer tratte da un sito educativo inglese (2006: pp. 30-38)⁷. L'attualità di ogni racconto li rende interessanti ancora oggi. Coppola li utilizza come *listening comprehensions* (con lettura dell'insegnante), accompagnando l'ascolto con *preliminary activities* (che introducono brevemente autore, periodo, concetto di pellegrinaggio, storia e personaggi), *while-listening activities* (per focalizzare l'attenzione su passaggi importanti del racconto) e *follow-up activities* (per controllare la comprensione del testo). Questa attività potrebbe essere la Fase 4. Le *preliminary activities* possono essere ridotte al minimo, avendo l'insegnante già introdotto autore e opera nella Fase 1 del percorso.

Illustrerò ora brevemente come Chaucer offra, attraverso la descrizione di ogni personaggio nel "General Prologue" e il suo successivo racconto, un punto di vista preciso sulla realtà medievale, sociale e di genere. Ogni racconto è un'emanazione del pellegrino e di ciò che lui/lei rappresenta, dunque funge da completamento della sua personalità. Ci offre inoltre un insegnamento preciso o una morale. Per tristi o spiritosi che siano, i racconti sono sempre accattivanti e coinvolgenti, veicoli di messaggi ancora pregnanti e dunque universali. Non avendo lo spazio necessario per approfondire più personaggi con i relativi racconti, ne prenderò in esame uno solo, tra i più noti, e spero basterà come esempio della originalità e modernità di Chaucer: *The Wife of Bath*.

Chaucer dipinge con dovizia di particolari il ritratto di una donna vitale ed estroversa, dal corpo forte, i fianchi pesanti, il viso attraente e audace. La cura nel vestire la fa ritenere agiata, con una predilezione per un abbigliamento vistoso, come si evince dal color rosso acceso delle calze e dal cappello grande come uno scudo. Il narratore, che è il trentesimo pellegrino e si chiama "Chaucer" come l'autore, sottolinea l'indipendenza della donna, vedova per ben cinque volte e ora in viaggio da sola, e ironicamente allude alla sua continua partecipazione a pellegrinaggi in terre lontane (è già stata a Roma, Gerusalemme, Colonia, Santiago di Compostela e Boulogne) come stratagemma per trovare nuovi mariti (ufficiali o ufficiosi). D'altro canto, la briosa vitalità sessuale della donna è connotata da un suo dettaglio fisico, lo spazio accentuato tra gli incisivi, ritenuto segno di natura lasciva nel medioevo. Le attività proposte dai manuali solitamente sottolineano questi dettagli lasciando in sospeso il giudizio di Chaucer sulla donna, che sembra racchiudere un misto di simpatia e ironia. Tutti questi dettagli possono essere evidenziati attraverso la scheda sopra citata (Fase 3), seguita eventualmente da un'analisi dei colori, degli abiti, dei dettagli fisici e delle abitudini che connotano un certo tipo di carattere femminile. Il suo racconto ci illumina ulteriormente non solo sul personaggio, ma sulla condizione delle donne nel Medio Evo, stigmatizzando un argomento purtroppo assai attuale al giorno d'oggi: la violenza di genere.

⁷ Coppola non indica il nome del sito da cui prende i suoi racconti rimaneggiati. Ne segnala invece un altro con ulteriori versioni in prosa: <<http://www.courses.fas.harvard.edu/~chaucer/cantales.html>>.

Il racconto della Donna di Bath parla di una bella fanciulla violentata da un cavaliere ai tempi di Re Artù. L'uomo viene catturato e portato dinnanzi ai Cavalieri della Tavola Rotonda per essere processato. Per tale crimine è prevista la morte, ma la regina Ginevra intercede offrendogli la possibilità di evitare la pena capitale attraverso un "percorso educativo". Il cavaliere dovrà girare il mondo, per un anno e un giorno, alla ricerca della risposta al quesito "Che cos'è che le donne desiderano di più?" Se alla scadenza avrà trovato la risposta giusta, sarà graziato. Il cavaliere accetta e parte ma, dalle tante opinioni diverse che raccoglie, capisce quanto arduo sia il suo compito. Infine, incontra un'anziana donna che gli assicura una risposta incontrovertibile. In cambio, il cavaliere dovrà fare ciò che lei vorrà. La risposta al quesito è effettivamente quella giusta: ciò che le donne desiderano maggiormente è avere libertà decisionale, insomma, non dover sottostare agli uomini. Il cavaliere è salvo, ma a questo punto l'anziana donna gli presenta il conto che consiste nell'essere da lui sposata. L'uomo non può che accettare. La prima notte il cavaliere si avvicina al talamo nuziale con malcelata tristezza. La moglie si appresta allora a consolarlo ponendogli un altro quesito: tra una moglie vecchia e devota come lei e una moglie giovane, bella e infedele, che cosa preferirebbe? Il cavaliere, dopo avere riflettuto, risponde che non è lui a dover decidere, ma la sua cara consorte. Questa risposta, rispettosa della volontà femminile (non devi essere come io voglio, ma te stessa), dimostra che il cavaliere ha imparato la lezione. E, in premio, la vecchietta si trasforma in una splendida fanciulla.

Il racconto, oltre ad attagliarsi perfettamente alla personalità della Donna di Bath, darà adito a differenti reazioni, commenti e collegamenti con il presente. Dunque si potrà passare a un'attività di *speaking*, prima monitorata dall'insegnante poi condotta attraverso lavori di gruppo. Alla fine ogni gruppo dovrà relazionare al resto della classe il suo punto di vista sull'argomento. Un'ultima attività che potrebbe servire per fissare il personaggio e la sua storia è la visione di alcuni passi, selezionati dall'insegnante, del film di Pier Paolo Pasolini *I racconti di Canterbury* (in particolare, l'inizio con la presentazione dei pellegrini), che può essere reperito in italiano e in inglese sul web. Inoltre si segnalano alcune versioni animate molto puntuali e accattivanti (e soprattutto brevi) di episodi dei *Canterbury Tales* in inglese moderno, tra cui il prologo e il racconto della *Wife of Bath*⁸.

Avendo "rivitalizzato" l'opera di Chaucer – contestualizzandola nel passato, collegandola al presente e utilizzandola linguisticamente – si potrà procedere in senso cronologico o tematico. Anche laddove si scelga la prima opzione, il tema proposto (nelle sue varie declinazioni, dalla condizione femminile alla violenza sulle donne) potrà rimanere come uno dei fili conduttori del programma. Inutile dire che la scelta di testi significativi è sterminata. Shakespeare da solo offre un'ampissima scelta: da Giulietta (vittima insieme a Romeo delle convenzioni sociali e delle dinamiche perverse degli adulti) a Desdemona (vittima della gelosia maschile) a Ofelia (vittima di violenza psicologica). A queste figure tragiche si contrappongono immagini di donne forti nelle commedie, dalle figure femminili di *The Merry Wives of Windsor*, che si alleano per smascherare il "seduttore" Falstaff, alle ingegnose Rosalind di *As you Like it* o Porzia di *The Merchant of Venice*, donne che, non a caso, indossano travestimenti maschili per portare a termine i loro propositi. La letteratura in inglese pullula di donne dai destini difficili, vittime del pregiudizio o schiacciate dalle convenzioni sociali: dalla fuorilegge Moll Flanders di Daniel Defoe alle eroine composte di Jane Austen, dalla logica sacrificale che domina *Tess of the*

⁸ Per *I Racconti di Canterbury* di Pasolini si può consultare il sito <<http://www.youtube.com/watch?v=Hx41orl7Tn4>> per la versione italiana e <<http://viooz.co/movies/15241-the-canterbury-1972.htm>> per quella inglese scaricabile. Per il racconto della *Wife of Bath*, vedi la bella animazione artistica di Joanna Quinn <http://www.youtube.com/watch?v=_XJCOMcKadQ> e il video animato *Canterbury Tales*, Episode 1, screenplay by Jonathan Myerson, su "Videofroggy's Cartoon Vault", al sito <http://www.youtube.com/watch?v=E3zUoNG_P_0>

D'Urbervilles di Thomas Hardy alle dorate prigioni borghesi delle donne di Virginia Woolf, per non parlare della bigotta morale cattolica che penalizza alcune figure femminili nei *Dubliners* di James Joyce, per esempio la protagonista di "Eveline". Nella letteratura contemporanea, non si può non citare Angela Carter e la riscrittura femminista delle fiabe (con tutta la loro violenza), la rilettura di *Mrs Dalloway* e della vita di Virginia Woolf fatta da Michael Cunningham in *The Hours* e autori nelle cui opere la discriminazione delle donne s'intreccia con questioni etniche, razziali o religiose che inevitabilmente le sfavoriscono o danneggiano, relegandole a ruoli subalterni nella società o sottoponendole a violenze e abusi di ogni genere. A questo proposito vanno citate le statunitensi Toni Morrison e Alice Walker, baluardi del femminismo afroamericano, e la nigeriana Buchi Emecheta, con i suoi racconti di donne cui viene precluso il diritto all'educazione, che permetterebbe loro l'accesso al lavoro qualificato; l'indiana Shashi Deshpande, che denuncia una diffusa sofferenza femminile in situazioni molto diverse tra loro, a ogni livello sociale e culturale, nel contesto familiare di origine come in quello matrimoniale; la pakistana Bapsi Sidhwa con i suoi racconti sull'usanza dei matrimoni concordati dalle famiglie tra bambine e uomini adulti e sul triste destino delle giovani vedove; la britannica originaria del Bangladesh Monica Ali che si occupa della difficile ricerca d'identità di donne sospese tra la cultura d'origine e l'Occidente. Molti altri autori andrebbero citati: non vi è che l'imbarazzo della scelta. È inoltre d'obbligo, in questo contesto, menzionare la recente rivisitazione in chiave moderna e nigeriana della Donna di Bath da parte della scrittrice britannica Patience Agbabi (di origine, per l'appunto, nigeriana) nel suo monologo drammatico *The Wife of Bafa*.

Per concludere, se il percorso universitario ha dato solide basi culturali e linguistiche ai futuri insegnanti e la pratica dell'insegnamento sul campo (nelle supplenze e nel tirocinio) ha mostrato i limiti e i lacci della teoria, un corso di didattica della letteratura dovrebbe innescare la consapevolezza delle potenzialità immense del testo letterario nell'insegnamento linguistico e nella formazione delle future generazioni. Dovrebbe indicare risorse e strategie possibili e sottolineare come l'insegnamento possa essere una pratica rigorosa e al tempo stesso creativa quando è aperta all'ascolto degli studenti e al presente. E ricordare che la rigidità è solo un corto circuito del rigore.

BIBLIOGRAFIA

- Coppola, P. (2006), *Bringing Literature into the Class: Chaucer's Canterbury Tales*, in "Joint Venture", supplemento di "Englishes", 30, pp. 30-38.
- Heaney, D. et al (2009), *Continuities*, Milano & Torino, Lang Edizioni.
- McRae, J. (1991), *Literature with a small 'l'*, London, Macmillan.
- Pozzi Lolli, M.L. / Stagi Scarpa, M. (2006), *Un curriculum modulare: la letteratura inglese*, Roma, Carocci Faber.
- Spiazzi, M. / Tavella, M. (1997¹; 2000²), *Only Connect...*, Bologna, Zanichelli.
- Spiazzi, M. / Tavella, M. (2009), *Only Connect... New Directions*, Bologna, Zanichelli.
- Spiazzi, M. et al (2013), *Performer*, Bologna, Zanichelli.
- Stagi Scarpa, M. (2005), *La didattica della letteratura in lingua straniera, oggi*, in Id. (a cura di) *Insegnare letteratura in lingua straniera*, Roma, Carocci Faber, pp. 11-35.
- Stagi Scarpa, M. / Pozzi Lolli, M.L. (2002), *As If: A Modular Course of Literature*, Torino, SEI.
- Widdowson, H.G. (1975), *Stylistics and the Teaching of Literature*, London, Longman.

PAOLA DELLA VALLE • Lecturer at the University of Torino. She taught English language and literature in High Schools for over 15 years. In 2013, she held the course "English Literature Teaching", within the TFA programme. She is the author of two monographs, *Stevenson nel Pacifico. Una lettura postcoloniale* (Roma, 2013) and *From Silence to Voice: the Rise of Maori*

Literature (Auckland, NZ, 2010). She has contributed to the volumes *Contemporary Sites of Chaos in the Literary and Arts of the Postcolonial World* (Roma, 2013) and *Experiences of Freedom in Postcolonial Literatures and Cultures* (London, 2011). Her articles appeared in "Le Simplegadi" (2014), "NZSA Bulletin of New Zealand Studies" (2010), "Il Castello di Elsinore" (2009), "The Journal of Commonwealth Literature" (2007), "Quaderni del '900" (2007) and "English Studies" (2007, 2006, 2005).

E-MAIL • paola.dellavalle@unito.it