

**Cultura e letteratura nella formazione degli insegnanti scolastici di lingua inglese  
(scuola secondaria di primo e secondo grado)**

**Culture and Literature in English Language Teachers' Education and Development  
(secondary schools)**

ELEONORA RAVIZZA

*The experience of direct observation of Literature and Culture Didactics courses for prospective teachers of English in Italian secondary schools is the starting point for a reflection on the necessity to raise awareness on foreign languages teachers' role as cultural mediators during their training. By analysing the work done in the classroom and the apprentices' responses to it, this paper will also take into consideration how Cultural Studies can become an integral part of teaching pragmatics in didactics courses as well as in foreign language courses. It will discuss the role of group work, teachers-learners interaction, and exams in order to assess how Cultural Studies may help to enhance the intercultural, interdisciplinary nature of learning processes.*

**KEYWORDS:** CULTURAL STUDIES, SECONDARY SCHOOLS, DIDACTICS, ENGLISH LANGUAGE TEACHER.

### Introduzione

La scuola appare come uno dei luoghi nevralgici per la costruzione di un'interculturalità possibile: un contesto in cui il nuovo paradigma dell'interdipendenza – con l'apporto dei saperi necessari – può essere compreso, studiato, assimilato e in cui è possibile modificare la lettura della realtà in senso critico e solidale. La scuola deve poter essere uno spazio di arricchimento del potenziale cognitivo di ogni allievo, ma anche di orientamento e sostegno per quelle dimensioni che gli psicologi e i pedagogisti denominano emotività, affettività, percezione: un insieme che determina gli effettivi comportamenti dei giovani verso gli stranieri e, più in generale, verso le “diversità” (di sesso, di ceti, di età, di religione, ecc.). Un luogo di mediazione criticamente organizzata all'incrocio tra l'esperienza individuale degli allievi e il mondo cosiddetto globalizzato dell'epoca presente.<sup>1</sup>

Le parole di Francesco Susi che introducono questo studio pongono l'interculturalità al centro di un progetto didattico ed educativo immerso in una realtà sempre più

caratterizzata dall'attraversamento di confini. La scuola, sostiene Susi, è chiamata a diventare un luogo di riflessione critica sui cambiamenti sociali e sulle diversità, nonché di mediazione fra esperienze individuali/ locali e i processi, spesso conflittuali, di una crescente internazionalizzazione. Chi si confronta quotidianamente con l'insegnamento di una lingua straniera nella scuola secondaria di primo e di secondo grado è certamente ben consapevole di queste problematiche. Insegnare una lingua “altra” non significa solamente trasmettere dei codici, ma anche, e soprattutto, promuovere un dialogo costruttivo con una cultura “altra”. Gli insegnanti di lingua straniera si trovano per primi ad integrare le dimensioni di «emotività, affettività, percezione» evidenziate qui sopra in percorsi di crescita ed apprendimento basati sul confronto con la diversità di contesti comunicativi, esperienze, e anche aspettative.

Affinché la scuola possa efficacemente far fronte alle nuove sfide del mondo contemporaneo, appare necessario interrogarsi su come il Tirocinio Formativo Attivo (TFA)

possa costruire percorsi che consentano ai futuri insegnanti di prendere consapevolezza del loro ruolo di mediatori culturali, un ruolo che dovranno saper declinare in base all'ambito scolastico nel quale si andranno a inserire. È indispensabile, infatti, che gli insegnanti di lingua straniera imparino ad avvalersi di tecniche didattiche che permettano loro di avvicinare gli studenti alla lingua e cultura straniera in modi che vanno al di là della stereotipizzazione dell'altro, dell'eccessiva semplificazione, o dell'appiattimento, a favore di un dialogo costruttivo e di una crescente consapevolezza della diversità. Saper promuovere il confronto con una lingua e con una o più culture straniere richiede una comprensione dinamica della differenza, della complessità dell'interpretazione, e anche del ruolo attivo dell'apprendente, abilità fondamentali che devono essere adeguatamente valorizzate nella formazione degli insegnanti.

Questo studio prende le mosse dal lavoro di osservazione, analisi e valutazione critica dell'approccio didattico e metodologico utilizzato per insegnare la didattica della cultura e della letteratura nei corsi di ambito anglofono del Tirocinio Formativo Attivo (Tfa). L'oggetto principale di questa indagine è stato l'insegnamento composto di *Didattica della cultura e della letteratura inglese* (Modulo 1: *Tecniche didattiche della cultura dei paesi anglofoni*, Modulo 2: *Tecniche didattiche della letteratura dei paesi anglofoni*) che si è svolto durante il secondo ciclo del Tfa (a.a. 2014/2015) presso l'Università degli studi di Bergamo<sup>2</sup>. In particolare, l'osservazione dello svolgimento di questi corsi ha permesso di valutare come la pragmatica dell'insegnamento della didattica della cultura/ letteratura dei paesi anglofoni possa integrare metodologie di analisi ed interpretazione derivanti dai *Cultural Studies* di matrice anglosassone nei contesti educativi della scuola italiana, e quanto i futuri insegnanti di ruolo di lingua e civiltà inglese siano vicini ad esse, o comunque interessati ad avvalersene.

Il presente lavoro si propone di integrare una riflessione su come i *Cultural Studies* possano diventare uno strumento prezioso in una programmazione didattica orientata verso l'interculturalità - e pertanto possano essere inseriti in un percorso di formazione dei futuri insegnanti - con delle considerazioni riguardanti aspetti più pragmatici che hanno caratterizzato lo svolgimento dei corsi del Tfa.

Partendo, infatti, da un brevissimo excursus teorico e metodologico, in cui verranno prese in considerazione le scelte didattiche operate dai docenti dei corsi, si prenderà poi in analisi l'effettiva prassi del lavoro svolto in classe. I tirocinanti sono stati invitati a compilare un questionario anonimo alla fine dei corsi in oggetto, il quale ha fornito delle preziose informazioni relative alle loro percezioni relativamente all'efficacia della proposta didattica e alla possibilità concreta di attualizzare quanto appreso nella loro futura carriera di insegnanti. Integrando la prospettiva di docenti ed apprendenti del corso, si è inteso prendere in considerazione non solo lo svolgimento del lavoro sul campo, ma anche l'interazione apprendenti-docenti e apprendenti-apprendenti. Si è cercato inoltre di mettere in luce alcune delle criticità che hanno caratterizzato lo svolgimento della didattica in aula, e che sono state messe in evidenza nel questionario sottoposto ai tirocinanti. La proposta didattica operata nei corsi in oggetto si configura pertanto come un vero e proprio *case study* a partire da quale si possono non solo trarre spunti di riflessione, ma anche proposte di miglioramento scaturite dai tirocinanti stessi, che potranno in futuro essere incluse in un percorso di formazione degli insegnanti che sta prendendo forma sulla base dei cambiamenti di prospettive didattiche che orientano la scuola italiana contemporanea, una scuola sempre più aperta ad istanze di internazionalizzazione e rinnovamento.

### **I *Cultural Studies*: Interazioni fra teoria e prassi nella formazione degli insegnanti di lingua e civiltà inglese**

Nati ufficialmente negli anni '60 come corrente definita nell'area culturale britannica che gravitava attorno al *Centre for Contemporary Cultural Studies* dell'Università di Birmingham, i *Cultural Studies* si propongono di rivedere le prospettive della critica letteraria in senso sociologicamente più ampio, al punto da includere anche materiali provenienti dalla cultura popolare di massa<sup>3</sup>. Influenzati dalla filosofia marxista, e corredati da un vasto apparato di studi psicologici, antropologici e sociologici, i *Cultural Studies* si fondano su un'idea di cultura come insieme di significati e valori comuni e condivisi, risultanti da un insieme di interazioni e pratiche sociali nelle quali sia le istituzioni che i mezzi di comunicazione di massa

giocano un ruolo fondamentale. Se dapprima questo nuovo approccio teorico e metodologico ha avuto un riscontro significativo sugli studi letterari nel Regno Unito, in seguito si è rivelato un prezioso strumento per lo studio della lingua, cultura e letteratura dei paesi anglofoni anche a partire dalla prospettiva degli apprendenti di lingua straniera. I Cultural Studies propongono infatti metodologie di studio e d'analisi che mettono al centro la consapevolezza che il contatto con la cultura straniera implica non solo l'acquisizione di nozioni di base, ma anche, e soprattutto, un complesso processo ermeneutico. Così come spiega Susan Bassnett, la problematica fondamentale dei *Cultural Studies* è «la relazione e l'interazione fra condizioni oggettive strutturali e l'esperienza soggettiva, fra la cultura costruita collettivamente da un lato, e percepita soggettivamente dall'altro, che sia da una classe sociale, da un gruppo o da un individuo»<sup>4</sup>. L'enfasi dei *Cultural Studies* sull'esperienza soggettiva che si rapporta a realtà più ampie e complesse, va sicuramente nella direzione tracciata da Susi nell'epigrafe di questo studio, e caratterizza una didattica basata sul dialogo interpersonale piuttosto che sulla semplice trasmissione di conoscenze. Chiaramente, l'introduzione dei *Cultural Studies* nello studio di una lingua e cultura straniera implica una maggiore consapevolezza della porosità di concetti quali “lingua”, “letteratura” e “cultura”. Chi si avvicina allo studio della lingua inglese è invitato a farlo in maniera contestuale, cercando di integrare lo studio di regole grammaticali e strutture morfosintattiche all'interno di aree tematiche che permettano all'apprendente di apprezzare allo stesso tempo problematiche di ampio respiro, legate agli interessi e alle esperienze degli apprendenti. Lo studio della letteratura, inoltre, viene affrontato in maniera “transmediale”, analizzando testi propriamente letterari nelle loro interconnessioni con fenomeni culturali più ampi, e anche con linguaggi diversi (es. giornalismo, cinema, pubblicità). L'approccio storico/cronologico viene completato da approcci più diacronici, che permettano di mettere in relazione i testi in analisi anche con l'attualità. Allo stesso modo, in indirizzi di studio dove lo studio della letteratura risulta meno significativo, il testo letterario entra a far parte di unità di apprendimento orientate su temi di indirizzo o di particolare interesse, che possono essere scelti in modo da valorizzare anche la loro

transdisciplinarietà. L'importanza della parola e del testo rimane sicuramente centrale in questo tipo di approccio; viene meno, tuttavia, la rigidità di orientamenti basati su canoni prestabiliti e di gerarchie che distinguono fra “alta letteratura” e “bassa letteratura” e che pongono, di fatto, limiti alle scelte personali dei docenti.

Ulteriori conseguenze di un approccio orientato verso i *Cultural Studies* si riscontrano sicuramente nella programmazione didattica, che risulta meno legata a concetti di letteratura o cultura propriamente “inglese”, o “americana”, e che si propone di andare al di là del concetto di letterature o culture nazionali per dare invece spazio all'idea di “anglofonia”. Oltre ad allargare lo spettro degli argomenti di riferimento – ad esempio includendo la prospettiva delle cosiddette “minoranze” all'interno dei *curricula* scolastici – ciò permette di discutere in classe fenomeni attinenti alla “globalizzazione”, ed includere pertanto tematiche legate a fenomeni di attualità (es. internet, media, immigrazione, ecc.), discutendo in maniera critica e culturalmente consapevole il concetto spesso troppo ingenuamente adottato di inglese come *lingua franca*.<sup>5</sup> L'orientamento comparatistico che ne consegue permette all'apprendente di capire come interagire con una cultura straniera significhi imparare a stabilire relazioni, mettere in atto strategie di interpretazione, e anche mettere in discussione le proprie certezze acquisite. Chi si avvicina allo studio della lingua inglese è invitato a farlo in maniera dinamica, evitando di trattare la cultura straniera come oggetto “altro da sé”, da esaminare e categorizzare. Trasmettendo un'idea plurivoca, processuale e aperta di cultura, i programmi pre-stabiliti ad uso delle scuole vengono rivisti e modificati in modo da dare la giusta rilevanza all'esperienza individuale e localizzata dell'apprendente e anche alla natura transdisciplinare dello studio e dell'apprendimento.

Per quel che riguarda la metodologia, invece, questo tipo di approccio privilegia sicuramente prassi didattiche maggiormente partecipative rispetto a tradizionali lezioni frontali. Gli apprendenti sono invitati ad utilizzare in maniera libera e creativa gli input offerti dai docenti, a dedurre il più autonomamente possibile regole e concetti per poi applicarle in situazioni concrete. Inoltre sono invitati a tracciare quanti più collegamenti possibili fra quanto appreso nelle lezioni di lingua straniera e la loro esperienza scolastica e non. In tal modo, si privilegia

sicuramente non solo lo sviluppo di una coscienza critica, ma anche di una coscienza “esperienziale”, che arricchisce non solo il potenziale cognitivo, ma anche la dimensione affettiva e psicologica, portando l'apprendente verso un atteggiamento attivo nei confronti della proposta didattica. In questa prospettiva l'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) come supporto alla didattica permette di rendere la lezione più interattiva, e di introdurre una varietà di contenuti multimediali che possano stimolare le diverse tipologie di intelligenze e di canali sensoriali (visivo, auditivo, cinestetico).

Allo stesso modo, introdurre i *Cultural Studies* all'interno di corsi di *Didattica della lingua e della cultura dei paesi anglofoni* per il Tfa richiede di utilizzare un approccio che permetta ai corsisti di misurarsi attivamente, costruttivamente e creativamente con le problematiche proposte. Ne consegue una riduzione del tempo dedicato all'introduzione delle tematiche del corso, che nel caso specifico in oggetto si è incentrato su una breve riflessione terminologica necessaria per definire, in relazione alle specifiche esigenze dei diversi contesti scolastici, gli obiettivi e le strategie del percorso educativo<sup>6</sup>. Le attività di presentazione e discussione di unità di apprendimento efficaci, seguiti da attività propriamente “di laboratorio”, in cui i tirocinanti possano mettere in pratica quanto appreso, costituiscono invece la parte centrale del corso. Sono prevalentemente queste ultime che hanno fornito il materiale e gli spunti di osservazione su cui si basano i paragrafi seguenti di questo lavoro.

## **Il Tfa e lo sviluppo di una proposta di una didattica interculturale: osservazioni sul campo**

Le seguenti osservazioni integrano una presentazione delle problematiche affrontate e delle metodologie proposte ed attuate durante i corsi di *Didattica della Cultura e della Letteratura*, con una prospettiva critica a partire dalla percezione di docenti e tirocinanti relativamente al lavoro svolto. Il lavoro di osservazione si è esteso, infatti, non solo alla partecipazione attiva a tutte le fasi dello svolgimento del corso (programmazione, didattica in aula, laboratori ed esami di profitto), ma anche alla somministrazione di un questionario tramite il quale si è voluto sondare, in maniera libera ed anonima, il

gradimento e l'interesse dei tirocinanti, ai quali è stato inoltre richiesto di formulare eventuali proposte migliorative.

Elemento fondamentale di un corso di *Didattica della letteratura e della cultura* improntato sui *Cultural Studies* è il concetto di “unità di apprendimento”. Le “unità di apprendimento” (Uda), che hanno ormai sostituito il concetto di “unità didattiche” nella programmazione scolastica, sono caratterizzate principalmente dalla valorizzazione del ruolo del soggetto che apprende. Le Uda, infatti, sono improntate su problemi concreti e bisogni significativi per l'apprendente stesso anziché su singoli apprendimenti affrontati in maniera astratta (es. anziché studiare “l'uso della punteggiatura” come un argomento grammaticale astratto, gli studenti sono invitati a riflettere su “la comunicazione efficace”, e ad affrontare la tematica della punteggiatura in relazione a quest'ultima). Una unità didattica efficace deve tener conto della necessità del dialogo fra lo studio della lingua inglese e le altre discipline che concorrono alla formazione degli studenti. Inoltre, è necessario rimarcare l'importanza di stabilire, in fase di programmazione, sia dei “*teaching aims*” (a lungo o a breve termine, relativi ai contenuti delle unità di apprendimento) che degli “*educational aims*”, evidenziando l'importanza del ruolo dell'insegnante come educatore e come mediatore culturale.

Al fine di sviluppare quelle che chiama “competenze comunicative interculturali”, Michael Byram, insiste sulla necessità che le cosiddette unità di apprendimento permettano di attivare quelle che individua come quattro dimensioni fondamentali nello sviluppo dell'identità di un “parlante interculturale”.<sup>7</sup> Queste dimensioni sono declinate come segue:

1. *savoir-être*, vale a dire la capacità affettiva ed emozionale di sospendere la propria prospettiva etnocentrica e le proprie percezioni relative all'alterità al fine di sviluppare un'abilità cognitiva che permetta di stabilire una relazione fra la propria cultura e la cultura straniera;
2. *savoir apprendre*, cioè la capacità di mettere in atto un sistema interpretativo che permetta di inferire conoscenze da quello che inizialmente viene percepito come ignoto e straniero;

3. *savoirs*, che vengono denotati come un sistema di riferimenti culturali che strutturano la conoscenza implicita ed esplicita acquisita nella fase di apprendimento linguistico e culturale, e che prendano in considerazione i bisogni specifici dell'apprendente nelle sue interazioni con la cultura “altra”;
4. *savoir-faire*, la capacità di integrare tutti le competenze precedentemente citate nelle specifiche situazioni di contatto biculturale.

Queste quattro competenze sono sicuramente la chiave per comprendere le finalità che le Uda dovrebbero conseguire, e dovrebbero pertanto orientare i futuri insegnanti nei loro percorsi di formazione di studenti sempre più aperti verso una dimensione di interculturalità possibile.

Nel corso di *Didattica* qui in oggetto, si è scelto di presentare un modello attuabile e personalizzabile di Uda, caratterizzato da “fasi” corrispondenti a determinate funzioni strutturali che diano alle lezioni un carattere quanto più logico e sistematico possibile. Le fasi in questione non sono state presentate in maniera rigida, ma piuttosto come linee guida che permettano, mentre si progettano le lezioni, di tener conto dei diversi obiettivi che dovrebbero orientare il percorso didattico, nonché dell'organicità e chiarezza di questi ultimi. L'Uda, così come è stata presentata, infatti, si basa sull'idea che a partire da un testo, o da una qualunque problematica culturale, si possano organizzare dei percorsi conoscitivi personalizzabili, che permettano a studenti e insegnanti di rapportarsi ai contenuti in maniera soggettiva. Questo tipo di proposta va sicuramente nella direzione di una didattica maggiormente aperta allo sviluppo di competenze individuali anziché alla trasmissione di contenuti prestabiliti, e permetterà ai futuri insegnanti anche di avvicinare gli studenti, gradualmente e per piccoli passi, alla ricerca scientifica. In questa prospettiva, è importante che gli insegnanti siano ben consapevoli del loro ruolo etico, tanto più rilevante quanto più sulle loro spalle ricadono le scelte degli approcci e dei contenuti. Nel corso è stata aperta una breve parentesi sul concetto di “ideologia” (Althusser) che sta alla base degli studi culturali, ma probabilmente sarebbe stato necessario, a fronte di un monte ore maggiore, approfondire meglio questi aspetti.

La costruzione di unità didattiche è stata presentata dapprima tramite esempi concreti e facendo riferimento a diverse tipologie di attività (di avvicinamento al testo, di lettura e analisi, di consolidamento e approfondimento)<sup>8</sup>. I docenti hanno proposto esemplificazioni su unità didattiche già testate in diverse classi (scuole medie e superiori). Si è richiamata l'attenzione dei corsisti sulla necessità di coinvolgere gli studenti nel percorso di apprendimento, stimolandoli ad attivare le loro conoscenze pregresse, attivando le loro diverse facoltà cognitive e spingendoli a fare collegamenti (“warm up”). Si sono illustrate le diverse tecniche di lettura e presentazione dei testi (“presentation”), incoraggiando i futuri docenti ad approcciarsi al testo in maniera personale. Si sono delineate diverse attività per esercitare il lessico, la grammatica e la sintassi a partire da una contestualizzazione (“practice”), e per sollecitare gli studenti a mettere in pratica le regole apprese in forme di produzione scritta o orale (“production”). Infine si è parlato delle diverse tipologie di prove e della valutazione degli studenti, oltre che delle possibili attività di recupero (“evaluation” e “remedial work”).

Nella fase propriamente “di laboratorio”, i tirocinanti sono stati invitati a creare Uda caratterizzate dalle fasi descritte sopra, e all'interno delle quali alcuni testi proposti dai docenti potessero essere rideclinati, per scuole di diverso grado, anche tenendo in considerazione il ruolo delle nuove tecnologie (Tic) e gli eventuali bisogni educativi speciali (Bes). E' stato inoltre richiesto che le unità didattiche valorizzassero la natura interculturale e interdisciplinare dei materiali selezionati.<sup>9</sup> Il lavoro si è svolto principalmente in gruppi di tre-quattro persone con la supervisione dei docenti/ tutor, che hanno potuto assistere i tirocinanti personalmente, mettendo in luce i punti di forza e di debolezza delle loro proposte, risolvendo dubbi, ed eventualmente proponendo miglioramenti ed integrazioni. Il lavoro di gruppo ha costituito un'esperienza chiave della didattica del Tfa. Si è cercato di sostituire la prospettiva gerarchizzata docente vs. apprendente a favore di una pratica di peer-reviewing, facendo leva sul concetto di apprendente come parte attiva del processo di apprendimento. Si è voluto, in altre parole, ricreare situazioni che i futuri insegnanti potranno in seguito adattare alla loro pratica didattica, valutando la possibilità dinamiche di confronto e scambio di esperienze

“fra pari” anche all’interno delle situazioni scolastiche in cui si andranno ad inserire.

Il dialogo fra corsisti e fra corsisti e docenti si è dimostrato un’esperienza costruttiva da più punti di vista. I futuri docenti hanno lavorato proficuamente avendo l’opportunità di confrontarsi con colleghi con vari gradi di esperienza, e assumendo il ruolo degli apprendenti hanno potuto sperimentare l’efficacia della proposta didattica. Dalla prospettiva dei docenti, inoltre, il dialogo con gli apprendenti si è rivelato certamente proficuo, e molti corsisti hanno dimostrato di essere in grado di elaborare le proposte in maniera assolutamente creativa ed originale, facendo ampio uso delle nuove tecnologie. La maggiore difficoltà riscontrata dai tirocinanti nella fase iniziale della loro attività di creazione di unità di apprendimento in gruppi è stata la comprensione della concretezza dell’esercizio. L’intervento dei docenti è stato necessario per riportarli a considerare la realizzabilità delle unità in situazioni reali. Si è chiesto di ragionare in termini pratici, immaginando una classe con un numero determinato di studenti (maschi e femmine), anche di livello disomogeneo, e di riflettere sugli interessi che potrebbero accomunare studenti provenienti da determinate scuole (es. Istituto Alberghiero, Istituto Turistico, ecc.). Si è inoltre invitato i corsisti ad esplicitare i prerequisiti necessari e gli obiettivi da raggiungere, nonché a ragionare sulla corrispondenza effettiva fra gli obiettivi dichiarati e quelli effettivamente conseguiti a fine unità. La gestione delle tempistiche è stata un elemento cruciale su cui i docenti hanno dovuto spingere i tirocinanti a riflettere per aiutarli ad evitare lo sbilanciamento fra le diverse fasi, o la sproporzione fra le attività programmate e quelle effettivamente attuabili in classi di 20-25 persone (con studenti Bes) in lezioni di una o due ore.

Dal punto di vista dei docenti, si è evidenziata la necessità di far fronte a problematiche dovute all’inserimento del corso all’interno di un programma di formazione degli insegnanti ancora in fase di strutturazione. Il Tfa è un percorso ancora nuovo, essendosi fino a questo momento svolti solo due cicli, e l’organizzazione dei corsi e dei tirocini è stata caratterizzata da un procedimento a tappe forzate, in cui molti insegnamenti fondamentali sono stati concentrati in un periodo di pochi mesi. Si è reso necessario instaurare un patto di reciproca fiducia con i tirocinanti e condividere con loro gli obiettivi e le finalità

del corso. I tirocinanti sono apparsi, infatti, molto disorientati e preoccupati riguardo alla mancanza di alcune informazioni essenziali relative all’intero percorso di tirocinio, in particolar modo agli esami di profitto, e hanno espresso la loro apprensione di fronte al carico di lavoro del Tfa, percepito come eccessivamente gravoso. Sono state necessarie fin da subito delle chiarificazioni riguardo alle date e alle modalità degli esami, nonché al materiale scelto. La scelta di orientare il corso in maniera pragmatica ha permesso di lavorare sulle competenze senza incidere troppo sul materiale e sulle ore di studio extra-scolastico, valorizzando in tal modo le ore effettive di lavoro in classe.

Così come il corso si è orientato sulla trasmissione di competenze anziché sulla trasmissione di conoscenze, anche gli esami finali hanno voluto testare la capacità dei tirocinanti di elaborare in maniera originale l’Uda. I tirocinanti hanno potuto lavorare sullo schema dell’unità didattica appreso in classe, sul quale hanno avuto un riscontro puntuale e dettagliato da parte dei docenti. Poiché gli esami (scritti ed orali) hanno riguardato esclusivamente procedimenti e metodologie affrontate in classe, non sono state richieste letture ulteriori o studio individuale. Ciò ha permesso di non gravare ulteriormente il carico di lavoro. Inoltre, questo tipo di esercizio si riscontra spesso effettivamente nei concorsi per l’insegnamento, che i tirocinanti dovranno affrontare se vorranno in seguito diventare docenti di ruolo nella scuola italiana.

Il questionario che è stato somministrato ai tirocinanti a conclusione degli esami di profitto si è articolato su quattro sezioni principali. Nella prima sezione si è chiesto di esprimere una valutazione sulla didattica del corso, oltre che di prendere in esame la rilevanza dei contenuti del corso rispetto all’esperienza di tirocinanti e alla futura carriera di docenti di lingua e civiltà inglese. La seconda sezione si è concentrata invece sulle attività di laboratorio, ed in particolare sull’esperienza del lavoro in gruppi. Mentre nella terza sezione ai tirocinanti è stato chiesto di esprimersi sul carico di lavoro, nella quarta ed ultima si sono presi in considerazione gli aspetti generali, fra cui l’interazione con i docenti, il clima d’aula, e gli spazi di lavoro.

Per quel che riguarda il primo di questi aspetti, cioè la rilevanza e l’attuabilità di quanto appreso, per quanto alcuni

tirocinanti abbiano espresso pareri discordi relativamente al lavoro di gruppo, o alla rilevanza della breve introduzione generale, il questionario evidenzia che il lavoro (in particolare le esercitazioni) è stato ritenuto utile e ben ponderato. Il dato positivo che si può trarre da questi esiti riguarda sicuramente la percezione della rilevanza delle proposte didattiche nella futura carriera dei docenti di lingua e civiltà inglese. Molti corsisti hanno effettivamente percepito il corso come una guida valida per orientarli in fase di programmazione. Statisticamente, pur provenendo da studi di lingua e letteratura inglese o americana, la maggior parte dei tirocinanti ha dichiarato di non avere particolare familiarità con i *Cultural Studies*. L'idea che il discorso letterario possa essere arricchito da una prospettiva più ampia, inter-disciplinare e inter-culturale, è stata tuttavia accolta molto favorevolmente. Provenendo da esperienze diverse, ed essendosi misurati con apprendenti di diversi livelli e tipologie, i tirocinanti si sono dimostrati molto reattivi all'idea di una didattica incentrata sul processo di apprendimento e sulle competenze anziché su programmi statali predefiniti. Inoltre, si sono dimostrati molto aperti all'uso delle nuove tecnologie come supporto alla didattica.

La seconda sezione del questionario ha invece messo in evidenza che l'aspetto più problematico del corso è stato il lavoro di gruppo. Per quanto quest'ultimo fosse stato presentato come opzionale, solo in casi sporadici, dettati da esigenze pratiche (es. impossibilità di incontrarsi al di fuori degli orari di lezione o assenze) i corsisti hanno preferito lavorare da soli. Si sono però riscontrate reazioni molto discordanti rispetto all'esperienza di lavorare insieme ad altri corsisti. Mentre la maggioranza dei gruppi ha lavorato proficuamente, e i tirocinanti hanno potuto condividere idee ed esperienze in maniera produttiva, in altri gruppi si è verificato uno squilibrio fra gli interventi dei diversi membri. In un caso, un gruppo ha dovuto riscontrare che i conflitti interni sono stati tali da impedire loro di lavorare su obiettivi condivisi, e i membri hanno deciso di proseguire individualmente. Alcuni tirocinanti hanno accolto l'esercizio come una forma molto utile di confronto, mentre altri si sono sentiti a disagio in una situazione che hanno percepito come limitante per la loro personalità. L'abitudine allo studio come attività individuale, l'impostazione didattica "frontale" adottata tradizionalmente nella scuola, nonché l'incompatibilità

caratteriale, sono sicuramente fattori che hanno inciso sul parziale esito negativo di questa esperienza. Questi aspetti, emersi anche nel corso delle attività didattiche, sono stati spunto di riflessione in classe. I tirocinanti sono stati incoraggiati a far tesoro della loro esperienza – positiva o negativa – nel momento in cui vorranno riproporre lavori di gruppo in classe.

Molto apprezzato dai tirocinanti è stato il fatto che il carico di lavoro per questo corso non sia risultato eccessivo. Il tirocinio si è svolto in un periodo molto concentrato, in cui le attività sono state spalmate su mattina e pomeriggio, comprendendo ore di lezione in università e di praticantato a scuola. Per questi motivi è stato importante poter massimizzare il lavoro in aula e non appesantire troppo un carico di studio già sufficientemente oneroso. Il corso di didattica della cultura e della letteratura è stato apprezzato soprattutto come "laboratorio", cioè come occasione per mettersi alla prova e sviluppare le proprie abilità direttamente sul campo.

Due elementi di criticità fondamentali che sono stati sottolineati nella quarta sezione del questionario sono gli spazi e il tempo limitato a disposizione per le esercitazioni pratiche. Le lezioni si sono svolte, infatti, in aule troppo piccole per permettere il lavoro di gruppo. È importante che un corso che si realizza, effettivamente, come un vero e proprio laboratorio, tenga in considerazione aspetti logistici fondamentali. Gli spazi devono poter essere organizzati in modo da facilitare la comunicazione e il lavoro di gruppo e i banchi e le sedie devono poter essere spostati in modo consono alle esigenze didattiche.<sup>10</sup> Inoltre, essendo il lavoro di supervisione dei gruppi necessariamente molto dettagliato ed approfondito, molti tirocinanti hanno ritenuto che le ore previste per ciascun incontro non fossero sufficienti. Sebbene in alcuni casi sia stato possibile offrire un riscontro sul lavoro svolto in classe via mail o usufruire di occasioni "informali" per continuare il dialogo intrapreso in classe, molti tirocinanti hanno espresso la necessità di lavorare in classi meno numerosi e di avere più "facettime" con i docenti/ tutor del corso.<sup>11</sup>

Le proposte scaturite dai tirocinanti nel corso del questionario di valutazione si sono rivolte principalmente all'organizzazione del Tfa. Molto probabilmente, le difficoltà che si sono avute nei moduli che sono stati

oggetto di questo studio potrebbero essere affrontate meglio se il tirocinio formativo attivo fosse spalmato su più mesi, e meno pesante dal punto di vista del carico di lavoro. Per quel che riguarda la proposta didattica vera e propria, invece, come dimostrano sia gli esiti positivi degli esami di profitto che i questionari di valutazione, i tirocinanti hanno dimostrato di voler far proprie le metodologie e gli spunti che i *Cultural Studies* possono offrire loro, e di aver acquisito una maggior consapevolezza nei confronti della necessità di creare Uda basate su una vera e propria didattica interculturale.

## Conclusioni

Da un lato, l'appropriazione di un mezzo di significazione straniero (come la lingua inglese), non lascia quest'ultimo "intatto" o "inviolato"; acquisendo dettagli ed informazioni, lo trasformiamo (in genere per riduzione) in modo tale da poterlo utilizzare. La nostra appropriazione di un mezzo di significazione straniero non ci lascia, a nostra volta, "illesi": nel processo di acquisizione, la nostra visione del mondo cambia. [...] Si tratta di un processo ermeneutico in cui esponiamo la nostra identità culturale all'influenza contrastiva della lingua e cultura straniera<sup>12</sup>.

Le parole di Jürgen Kramer poste ad epigrafe di queste ultime considerazioni su cultura e letteratura nella formazione degli insegnanti di lingua inglese riassumono in maniera efficace la premessa su cui questo studio si è basato: è necessario considerare l'apprendimento di una lingua straniera come un processo di sviluppo interculturale, di educazione al riconoscimento

dell'altro/dello straniero e di crescita attraverso un dialogo che non può lasciare gli studenti "inalterati". Kramer richiama l'attenzione sull'importanza del ruolo di mediazione culturale che un'insegnante è chiamato a svolgere. Pur adattando la propria metodologia di lavoro al livello e agli interessi dei propri studenti, un insegnante non deve mai perdere di vista la complessità del processo ermeneutico che sottostà al suo insegnamento.

Non esiste un modo univoco per avvicinarsi a questa complessità, così come non esiste un modo univoco per "insegnare ad insegnare". Le metodologie che sono state discusse permettono ai tirocinanti di affrontare questa complessità dal basso, senza imporre prospettive troppo univoche, e spingendo gli studenti a relazionarsi in maniera anche personale al testo. L'approccio "laboratoriale" si è rivelato molto più adatto rispetto ad uno più classico di tipo "frontale", proprio perché in questo modo i tirocinanti hanno potuto confrontarsi in maniera soggettiva ed individuale con le tematiche proposte. L'insegnamento che si può trarre dai *Cultural Studies* è che ogni situazione, ogni problematica didattica ed educativa può essere affrontata in maniera empirica, lasciando ampio spazio anche alla creatività del docente, e soprattutto alla sua personale sensibilità e conoscenza diretta della classe. In conclusione si può ritenere che la proposta effettuata nei corsi di *Didattica della letteratura e della cultura* abbia tracciato un modello di "interculturalità possibile", che i futuri insegnanti potranno adattare alle loro future esigenze.

ELEONORA RAVIZZA  
University of Bergamo

<sup>1</sup> F. Susi, «Prefazione», in M. Fiorucci (ed.), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, La Melagrana, Milano 2008.

<sup>2</sup> L'insegnamento composto di didattica della lingua e della cultura inglese si è articolato su due moduli distinti, seppur interagenti: *Tecniche didattiche per la letteratura dei paesi anglofoni* (tenuto dalla prof.ssa Francesca Guidotti, corrispondente a 16 cfu) e *Tecniche didattiche per la cultura dei paesi anglofoni* (proff. Ugo Gervasoni ed Eleonora Ravizza, 12 cfu). Vista la centralità di questo insegnamento nel Tfa, gli incontri (tre per il modulo di cultura e quattro per quello di letteratura) si sono tenuti fra metà marzo e metà aprile, relativamente all'inizio del percorso di tirocinio. Al fine di evitare il sovraffollamento delle

classi, i 62 tirocinanti sono stati divisi alfabeticamente in due gruppi di 30 e 32 partecipanti che hanno lavorato in corsi paralleli. Il numero di corsisti senza alcuna esperienza pregressa nell'ambito dell'insegnamento è stato piuttosto esiguo; la maggior parte contava già svariate supplenze e/o collaborazioni con scuole di diverso ordine e grado (scuola primaria, scuole secondarie di primo e secondo grado, scuole di lingue, corsi di formazione). La strutturazione dei moduli è stata concordata fra i tre docenti in modo da garantire l'uniformità degli approcci e delle prospettive metodologiche. In questo modo si è cercato inoltre di ottimizzare il tempo a disposizione, evitando inutili ripetizioni e suddividendo il lavoro in maniera ragionata. I materiali (testi a scelta per la preparazione di unità didattiche e presentazioni power point con bibliografie di riferimento) sono stati preparati di comune accordo, e sono stati messi a disposizione degli studenti sia sulla piattaforma online che a lezione. La lingua di svolgimento delle lezioni è stata l'inglese.

<sup>3</sup> Fra i fondatori dei *Cultural Studies*, mi sembra doveroso accennare al lavoro di Richard Hoggard (*The Use of Literacy*, 1957), R. Williams (*Culture and Society 1750-1950*, 1958) e E.P. Thompson (*The Making of the English Working Class*, 1963). Per un'introduzione generale, invece, si consiglia: I. Davies, *Cultural Studies and Beyond. Fragments of Empire*, Routledge, London, New York 1995, oltre a S. Bassnett (ed.), *Studying British Cultures*, Routledge, London, New York 1997.

<sup>4</sup> S. Bassnett, *Studying British Cultures*, cit., p. 6 [traduzione mia].

<sup>5</sup> L'idea che il concetto di "lingua franca" sia un'astrazione che non tiene conto della storicità e della cultura in cui i parlanti si trovano immersi è sviluppata convenientemente in J.J. Lecercle, *A Marxist Philosophy of Language*, Haymarket Books, Chicago, New York 2009. Sul concetto di comunicazione interculturale, rimando a P.E. Balboni, *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia 2007; C. Baraldi, *Comunicazione interculturale e diversità*, Carocci, Roma 2003; G. Beccatelli Guerrieri, *Mediare culture*, Carocci, Roma 2003; C. Bettoni, *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Laterza, Roma-Bari 2006; F. Caon (ed.), *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, Mondadori, Milano 2008.

<sup>6</sup> Nel caso specifico, per poter illustrare agli studenti la porosità di concetti come "lingua", "cultura" e "letteratura", e per dimostrare come lo studio di una lingua sia imprescindibile dalla dimensione culturale/ letteraria (e viceversa), si è scelto di commentare alcuni testi di T. S. Eliot, Virginia Woolf, e Raymond Williams. Si è poi accennato ai *cultural studies*, alla loro matrice letteraria e al loro orientamento multi-disciplinare. Molto efficace al fine dell'autovalutazione dei corsisti è stato il test iniziale (in italiano) relativo alle conoscenze pregresse riguardo alla letteratura e storia inglese proposto nel modulo di letteratura. Si è trattato di un test sottoposto normalmente all'inizio del percorso di studi universitari di lingua e letteratura inglese, concernente nozioni che dovrebbero essere già state ampiamente acquisite ed interiorizzate dai tirocinanti, e contenente anche domande affrontate in seguito nel corso del modulo: che cos'è la letteratura, che cosa si intende per canone, la distinzione fra "high brow" e "low brow", l'appartenenza di determinati autori alla prima o alla seconda delle due categorie. Si è cercato di stimolare i corsisti ad interrogarsi sulla fluidità di questi concetti, e a rapportarsi in maniera personale e critica agli input offerti dai docenti. Sempre nel modulo di letteratura, durante l'incontro finale, è stato proposto un *mock exam* con lo scopo di familiarizzare i corsisti con le tipologie delle prove, nonché di aiutarli a superare problemi di ansia e stress in alcuni casi davvero molto rilevanti.

<sup>7</sup> M. Byram, *Cultural Studies and Foreign Language Teaching*, in S. Bassnett (ed.), *Studying British Cultures*, cit., pp. 53-65.

<sup>8</sup> Nel modulo di tecniche didattiche per la letteratura, in particolare, si è scelto di presentare un'unità didattica basata sul testo *How Should One Read a Book* di Virginia Woolf, esercizio che fu effettivamente proposto nel concorso a cattedra per insegnanti del 2012.

<sup>9</sup> La scelta dei testi nel modulo di cultura si è orientata su cinque macro-tematiche (la guerra, la città, il cibo, i media, il viaggio), per le quali sono stati proposti testi di vario genere (es. ricette, testi letterari, brochure, siti internet, ecc.). Nel modulo di letteratura, invece, si sono proposti alcuni brevi racconti (es. *The Tell-Tale Heart* di Edgar Allan Poe o *Sentry* di Fredric Brown), brani da classici della letteratura inglese (es. *Gulliver's Travels*, *Animal Farm*, *Northanger Abbey*, ecc.), ed anche testi non propriamente letterari (ricette, brochure, articoli di giornale, ecc.), a sottolineare ulteriormente l'impossibilità di tracciare nettamente i confini fra cultura e letteratura.

<sup>10</sup> Uno degli incontri del modulo di cultura si è svolto in un'aula dove i posti a sedere, appena sufficienti per 30 persone, erano disposti in file troppo ravvicinate. È stato pertanto necessario utilizzare anche una seconda aula, cosa che ha sicuramente reso più difficoltoso il compito dei docenti, e che non ha permesso agli studenti di avere la supervisione necessaria in tutte le fasi del lavoro. Inoltre, entrambi i moduli si sono svolti in aule dove i banchi e le panche non si potevano spostare, il che non ha permesso ai gruppi di lavorare in maniera consona.

<sup>11</sup> Gli studenti hanno lavorato in classi di 31-32 persone per un totale di tre incontri per i corsi di *Didattica della cultura* e quattro incontri per i corsi di *Didattica della letteratura*.

<sup>12</sup> J. Kramer, *Cultural Studies in English Studies: A German Perspective*, in «Language, Culture, and Curriculum», VI(1), 1993, pp. 27-45 [traduzione mia].