

Short stories – Raccontare la vita

Un percorso didattico

Alberto Cassone

Abstract This article aims at showing a possible way of using short stories to effectively bring young non-English students of English Literature closer to the art of telling stories, enhancing their interest in literature and helping them develop an independent approach to it. Six short stories, for a total class time of 24 hours, have been selected from the works of Mark Twain, Saki, O. Henry, Edith Wharton, to be read by a Liceo Linguistico, Fourth Year. The main focus was not on literary analysis, nor on literary history and criticism, but on an authentic reading/listening experience. Although this work includes warm-ups and guided reading and understanding activities, the learners' experience was made as independent as possible from 'cultural interferences' like, for example, the emphasis on 'literary awareness' (conscious knowledge of genres, of techniques etc.). In addition, the 25 students will be asked to write their own short stories (with the help of guidelines), seven of which to be told to the class after the end of the second phase.

Sommario 1. Parte prima: Conoscenza teorica e piano d'azione. – 1.1. L'idea. – 1.2. I racconti. – 1.3. Il percorso. – 1.4. Piano d'azione. – 1.5. Precisazioni metodologiche. – 1.6. Il discente protagonista. – 1.7. Il sogno del docente di letteratura si tramuta in incubo. – 2. Parte seconda: Un esempio di realizzazione concreta del progetto. – 2.1. Prima fase (letture). – 2.1.1. Prima lettura: O. Henry, *The last leaf* (1 ora). – 2.1.2. Terza lettura: Mark Twain, *Extracts from Adam's diary* (2 ore). – 2.2. Seconda fase (rilettura e approfondimento). – 2.2.1. Terza rilettura: Mark Twain, *Extracts from Adam's diary* (3 ore). – 2.3. Un breve accenno all'impiego didattico del racconto di Edith Wharton, *The reckoning*. – 2.4. La fase conclusiva del percorso

1 Parte prima: Concezione teorica e piano d'azione

1.1 L'idea

Il tessuto didattico del nostro progetto non è costituito dall'analisi formale dei testi, finalizzata a sviluppare nei discenti una presa di coscienza di natura «critico-letteraria» riconducibile, per ricorrere a una categoria della glottodidattica, al piano dell'apprendimento «esplicito»; miriamo piuttosto ad accrescere le competenze letterarie «implicite», muovendoci su un piano di coinvolgimento diretto (emotivo e intellettuale), cercando di andare a toccare le corde giuste nella mente e nel cuore degli studenti.¹

1 Cfr. Stagi Scarpa M., *La didattica della letteratura in lingua straniera, oggi*, in Id. 2005,

Il percorso non è, conseguentemente, neanche in alcun modo riconducibile a una concezione didattica focalizzata sullo studio della storia letteraria (cfr. Stagi Scarpa 2005, p. 18); ciò che desideriamo è altro: riscoprire il valore del **racconto** in contrapposizione all'enfasi generalmente data al **libro**.

Il racconto si serve del libro, della parola scritta, ma non ne dipende: un bravo narratore, se dotato delle giuste qualità, può riuscire ancor meglio, mediante la parola orale, a coinvolgere e affascinare.

Mentre il racconto può appartenere, senza forzature, alla **vita reale** dello studente, il libro spesso non vi riesce. Ed è così che, ristabilendo l'accento sul **raccontare**, ritroviamo un legame tra la letteratura e la vita - un legame che non potrà mai essere scisso, ma della cui esistenza la **scuola** sembra (molte volte) dimenticarsi.

Si parte dall'ascolto o dalla lettura della storia; si parte da un naturale interesse e piacere; solo alla fine ci si arriva a domandare: come è riuscito l'autore a ottenere questo effetto? Come ha fatto a suscitare in me questa emozione o a trarmi in inganno così abilmente?

Se (come spesso avviene) il percorso venisse invertito, nessun giovane ci seguirebbe con piena sincerità. Né la **nostra** inversione del percorso stesso sottintende che il focus educativo è pur sempre posizionato sulla «consapevolezza letteraria», soltanto, arrivandoci alla fine - invece che da essa partendo. Quanti dei nostri studenti finiranno per intraprendere, all'università o fuori, studi critico-letterari di alto livello? Non è neanche il caso di preoccuparsi dei futuri insegnanti di letteratura inglese nella scuola secondaria, perché se iniziassimo a ragionare in tali termini, renderemmo l'insegnamento qualcosa di pericolosamente autoreferenziale.

Vorremmo forse, per quei pochi, sacrificare tutti coloro - i comuni mortali, che non dedicheranno la propria vita professionale alla comprensione colta del fenomeno letteratura - i quali possono invece, grazie a noi, riscoprire come la letteratura, il racconto, pulsino di vita reale?

1.2 I racconti

Naturalmente, per raggiungere i suddetti scopi, abbiamo bisogno dei racconti giusti.² Le sei storie sono state, quindi, scelte in base alle seguenti

p. 18: «Ciò dovrebbe aiutarci a liberare il campo da: - la pretesa di fare tutta la (storia della) letteratura, che del resto è obiettivo impensabile; - la pretesa di fare dei nostri allievi dei piccoli critici letterari».

² Le trascrizioni dei sei racconti qui utilizzati sono disponibili all'interno del blog <http://shortiestor.wordpress.com>.

caratteristiche³ (oltre, naturalmente, all'alto livello artistico): sono brevi; possiedono ed esprimono tutte una qualità di «vita vissuta», grazie al ricorso a personaggi e ambientazioni popolari, realistici, verosimili, **umani**;⁴ tali personaggi si ritrovano calati in situazioni particolari e magicamente sorprendenti (ma perfettamente possibili), in modo da suscitare nel lettore curiosità, se non addirittura eccitazione:

- *The last leaf, The gift of the Magi* (O. Henry);
- *Extracts from Adam's diary* (M. Twain);
- *The reckoning* (E. Wharton);
- *The open window, The interlopers* (Saki).

Il genere letterario noto come *short story* è generalmente caratterizzato, nei suoi prodotti riusciti, da un'estrema rapidità del ritmo narrativo e dalla capacità di presentare la situazione, i personaggi e lo svolgimento dell'azione attraverso pochi tratti perfettamente calibrati; dal mantenimento attraverso tutta l'opera della massima accuratezza stilistica; dalla presenza di un'idea brillante, la cui luce diffonda la sua grazia a tutto il testo; da un finale **significativo**; dalla concentrazione su una situazione «esemplare» o di svolta esistenziale.

I primi due racconti sono molto brevi, *heart-warming* e utili, grazie alla loro ingegnosità, per eccitare la curiosità degli studenti, permettendo così di aprire il percorso nel migliore dei modi. Il terzo, più lungo, è estremamente divertente, non pretenzioso, nonché utilizzabile con estrema facilità per sviluppare in classe una discussione sui rapporti uomo-donna (già «introdotta» nel secondo racconto di O. Henry; è inoltre integrabile, per studenti particolarmente interessati, con la lettura a casa del racconto gemello *Eve's diary*, sempre di Mark Twain). Il quarto, ancor più lungo, è invece **drammatico** ma rimane, muovendovisi con la grazia di uno sguardo originale e rivelatore, all'interno della sfera tematica del precedente. Gli ultimi due, molto brevi, ritornano a un tono leggero e fantastico (nel genere dell'umorismo nero), per chiudere il lavoro con lo stesso piacere con il quale era stato iniziato.

3 A proposito dell'utilizzabilità didattica delle *short stories*, cfr. Collie, Slater 1987, p. 96: «Short stories are often an ideal way of introducing students to literature in the foreign-language classroom. For the teacher, they offer many immediate and striking advantages: - Their practical length [...]; - They are less daunting for a foreign reader to tackle or reread on his or her own, and are more suitable when set as home tasks. Students get that feeling of achievement at having come to the end of a whole work, much sooner; - They offer greater variety than longer texts. A teacher can choose very different short stories, so that there is a greater chance of finding something to appeal to each individual's tastes and interests».

4 Personaggi, quindi, le cui esigenze e aspirazioni non differiscono nella sostanza da quelle delle persone (reali) di situazione sociale ordinaria; ambientazioni, quindi, ordinarie e «riconoscibili» o, nel caso di *The last leaf* e *Adam's diary*, straordinarie perché metaforiche ma, al di là della metafora, altrettanto familiari.

1.3 Il percorso

Il percorso didattico coniuga, quindi, la presenza di un tema (la dialettica libertà-impegno nei rapporti di coppia, tematica approfondita nei due lunghi racconti centrali) con la presentazione di (e la familiarizzazione con)

un genere narrativo auspicabilmente *student friendly*.⁵ Esso può consentire, di conseguenza, di unire il godimento da parte degli studenti al loro coinvolgimento in una discussione tematica.

Poiché, come detto, quel che interessa, ancor più dell'analisi del genere e dei tratti formali dei singoli racconti (analisi che viene comunque svolta), è avvicinare, invogliare gli studenti alla fruizione autonoma e spontanea del genere stesso, durante e al termine delle attività vengono suggerite connessioni con numerose altre storie dello stesso tipo e tenore (spaziando tra sottogeneri - *ghost stories*, *crime stories*, *science-fiction stories* e, rapidamente, rimandando ad altre letterature europee).

Un **punto fondamentale** del percorso didattico, sul piano metodologico, sta nell'impiego della **rilettura**.⁶ L'analisi delle forme, come già detto, non deve **uccidere** il piacere di leggere, trasferendo violentemente la mente del lettore da un piano esperienziale a un piano di astrazione - deve invece aumentare, rafforzare, approfondire quel **medesimo** interesse **spontaneo** suscitato da una prima lettura.

Pertanto, tale presa di coscienza può aver più naturalmente luogo durante una **seconda** lettura (o secondo ascolto). Considerando poi come una seconda lettura che segua immediatamente la prima risulti, spesso, noiosa e artificiale, si affronteranno **prima** tutti i testi in lettura per poi, **solo in un secondo tempo**, ripartire dal primo racconto dando vita a una serie di riletture. In questo modo, portando il discente a rileggere (o riascoltare) in modo fresco, lo si aiuta e accompagna nell'accorgersi di cose che in un primo momento non erano state notate, nel rielaborare in modo differente cose invece già notate in precedenza - e il gioco dell'analisi letteraria può iniziare.

Per realizzare la riscoperta della dimensione originaria (orale) del raccontare, sia nella prima (**lettura**) che nella seconda fase (**riletture**) del percorso alcune delle storie (o alcune loro parti - anche combinando più modalità per lo stesso racconto) verranno presentate mediante audiolibri,

5 Cfr. Stagi Scarpa 2005, p. 28: «La soluzione più proficua ed efficiente per obiettivi che siano non solo di competenza letteraria [...] appare, comunque, quella di una ben dosata combinazione dell'approccio tematico e dell'approccio per generi, nei quali il testo sia al centro dell'insegnamento e l'obiettivo finale sia l'autonomia di lettura e di interpretazione dello studente».

6 Cfr. Collie, Slater 1987, p. 97: «Rereading is a key element in the full appreciation of short stories: because of its concision, a short story's full richness is hardly ever revealed in a first reading».

o lettura espressiva da parte del docente; al termine, verrà chiesto agli studenti quale delle tre modalità di fruizione (compresa quella silenziosa, in classe) abbiano preferito.⁷

Abbiamo anche parlato di una riscoperta del legame tra vita reale dello studente e letteratura: a tal fine, oltre a quanto già detto in merito alla fruizione dei testi, ai ragazzi verrà chiesto di produrre, a casa e con il supporto dei dovuti chiarimenti e consigli, una propria *short story*.

1.4 Piano d'azione

Il percorso didattico, come già accennato, può essere descritto come una mediazione tra un approccio **per genere** e un approccio **tematico**; esso ha idealmente luogo in una classe IV Liceo Linguistico a indirizzo linguistico-aziendale (quattro ore settimanali di lingua e cultura inglese) per una durata complessiva di 24 ore – sei settimane,⁸ con uso esclusivo della lingua inglese (livello medio dei discenti: B2)⁹ e impiego di un computer di classe connesso a internet e dotato di hardware audiovisivo.

In coerenza con i principi di fondo del progetto, **l'obiettivo principale di ricerca didattica** consiste nell'individuare strategie che permettano, oltre a diminuire l'impatto sul discente di tre importanti ostacoli alla comprensione di un testo narrativo (le difficoltà linguistiche; la debole motivazione di partenza; la distanza culturale tra la società reale a cui appartiene il lettore e quella a cui la finzione narrativa fa riferimento), di fornire il testo e lavorarci sopra in maniera da ricostruire (o meglio, simulare) nel miglior modo possibile quanto idealmente avviene «nel mondo esterno» all'interno della mente di un lettore, curioso e abbastanza colto, che si dedichi alla lettura di un racconto breve.¹⁰

Le attività didattiche tipiche dell'apprendimento linguistico (giochi di ruolo, mimi, ricomposizione testi, drammatizzazioni, lavoro in gruppo o a

7 Nei casi di adozione della modalità «ascolto», l'insegnante valuterà, anche a seconda della specifica situazione in classe, quando sarà il caso di impiegare l'audiolibro (miglior resa drammatica) e quando, invece, la lettura espressiva (maggiore flessibilità didattica nell'utilizzo del testo).

8 La scelta del quarto anno rappresenta un compromesso tra diverse esigenze, in quanto il docente da una parte ha già familiarità con la classe e si è garantito che sussistano i necessari prerequisiti, mentre d'altra parte avrà ancora a disposizione del tempo per lavorare sull'interiorizzazione, da parte dei discenti, dell'approccio e dello spirito presentati in questo percorso.

9 Gli studenti dovranno possedere prima dell'avvio del percorso una almeno discreta familiarità rispetto a testi letterari (per garantire una sufficiente velocità di lettura) e una conoscenza elementare delle nozioni letterarie di base (differenze tra autore/narratore, trama/intreccio ecc.).

10 Nonché alla rilettura (riascolto) dello stesso.

coppie ecc.) saranno impiegate esclusivamente se e quando inseribili nel contesto di un lavoro didattico chiaramente **letterario**; il focus didattico è letterario e non linguistico.¹¹

Le **tre fasi**¹² del percorso possono essere schematizzate come segue:

- **fase 1.** Primi due racconti (con attività introduttiva, affrontando i problemi linguistici e interculturali e con rapida discussione finale): **prima e seconda lezione**; terzo racconto (idem): **terza e quarta lezione**; quarto racconto (idem) e consegne relative alla scrittura di un proprio racconto: **dalla quinta all’ottava lezione**; ultimi due racconti (idem): **nona e decima lezione**;
- **fase 2.** Primi due racconti (con analisi interpretativa e formale): **undicesima e dodicesima lezione**; terzo racconto (idem): **dalla tredicesima alla quindicesima lezione**; quarto racconto (idem) e ulteriori consegne relative alla scrittura di un racconto: **dalla sedicesima alla diciannovesima lezione**; ultimi due racconti (idem): **ventesima, ventunesima lezione**;
- **fase 3.** Analisi, commento generale, rapidissima contestualizzazione storico-letteraria e biografica degli autori, esposizione racconti prodotti dagli studenti: **ventiduesima, ventitreesima e ventiquattresima lezione**.

1.5 Precisioni metodologiche

1.5.1. Durante il percorso, il lavoro sui testi si appoggerà sia a domande poste oralmente (preparate in precedenza) che a questionari scritti; in entrambi i casi le domande saranno, nella prima fase del progetto – quella consistente nelle **prime letture** – prevalentemente di tipo **fattuale** (intendendo, con questo termine, domande che non richiedano al discente alcun lavoro **interpretativo** del testo, ma solo la sua comprensione **superficiale**); le domande interpretative, a loro volta, saranno protagoniste della seconda parte.

Lo scopo principale delle domande **fattuali** nel contesto delle attività risiederà, più che nella verifica della comprensione, nel suo sostegno. Il

¹¹ Quello che vogliamo ottenere, infatti, è che lo studente sappia e voglia avvicinarsi a un’opera letteraria e apprezzarla, **per quello che essa è**, e farlo da **solo**. Cfr. Del Col 2005, p. 38: «Lo scopo primario dell’azione didattica è il perseguimento dell’autonomia di studio dello studente».

¹² Come vedremo meglio più avanti, coerentemente all’ispirazione generale del progetto le domande di sostegno e verifica alla comprensione che il docente fornirà (sia per iscritto che oralmente) durante le attività saranno di natura **fattuale** nella prima fase, **interpretativa** nella seconda.

docente, prima di avviare il percorso didattico, l'avrà infatti calibrato nella consapevolezza che alcuni studenti avranno poche o nessuna difficoltà a 'seguire', altri ne avranno alcune, altri molte. Le domande, poste al momento giusto, sono quindi finalizzate a mantenere viva l'attenzione di chi avesse, per difficoltà nella lettura o per approccio mentale all'attività, tendenza a distrarsi, nonché a creare condivisione di informazioni tra i più 'forti' e i più 'deboli'. Non è quindi probabile che, ad alcune delle domande poste, non vi sia alcuna risposta. L'importante è che il docente sappia distribuire le domande per tutta la classe e scegliendo tra gli studenti in modo vario e imprevedibile - e alternando la 'domanda a tutti' con la domanda al singolo.¹³

1.5.2. Per quanto riguarda l'idea di dedicare un intero segmento del percorso alle riletture dei testi (la seconda fase, nella quale il docente passerà con delicatezza¹⁴ da un lavoro sulla comprensione fattuale e sulle tematiche più appariscenti a un lavoro sull'interpretazione e sull'analisi formale), nel concepire un metodo per farla concretamente funzionare abbiamo riflettuto come segue.

Se, da una parte, nel chiedergli la rilettura di un racconto, al discente dovrebbe essere lasciata una maggiore autonomia rispetto a quanto avvenuto in classe durante la prima lettura (perché conosce già il testo), dall'altra l'analisi letteraria dovrebbe essere svolta (per una questione di competenze) mediante attività maggiormente guidate. Il problema didattico, però, sta nel fatto che è proprio durante la rilettura che vengono poste, nella mente del lettore, le basi di un'interpretazione/analisi del testo.

Proviamo allora a ripensare a quanto ci accade quando rileggiamo **spontaneamente** un'opera letteraria. Accorgendoci di cose che **non avevamo notato** nella prima lettura, acquisiamo un maggiore distacco (in senso positivo) rispetto al racconto e diveniamo leggermente più capaci di assumere un approccio analitico. D'altra parte, la rilettura **forzata** può invece generare in noi un distacco negativo e una sensazione di noia e di **già visto**.

Presupponendo quindi che per una parte dei discenti si tratterà di un'attività percepita come spontanea, mentre per un'altra parte essa sarà vissuta come forzata, dovremo adottare un approccio che:

¹³ Nel caso della domanda al singolo, il docente dovrà essere abile nel dare il tempo e la possibilità al prescelto di rispondere concedendo, allo stesso tempo, anche l'opportunità ad altri di inserirsi.

¹⁴ Al di là dell'inevitabile impiego di materiali precostituiti, il docente dovrà cercare di far emergere la componente «analitica», più oggettiva e asettica, nel modo il più possibile spontaneo e naturale dall'esperienza (soggettiva ed emozionale) di lettura, agganciandosi spesso, nel creare spunti di analisi, alle suggestioni provenienti direttamente (perché da lui suscitate, o nate spontaneamente) dalla classe. In sostanza, In questo cambio di prospettiva non dovrà mancare un forte senso di continuità con quanto svolto nella prima fase.

- rispetti la soggettività della riscoperta di coloro che rileggono/riascoltano spontaneamente (non eccedendo quindi nel guidare la loro rilettura lungo canali precostituiti, e permettendo invece alle loro osservazioni personali di essere liberamente espresse ed elaborate);
- allo stesso tempo, supporti la rilettura di coloro che hanno assunto un atteggiamento più passivo, mediante una serie di attività didattiche, consistenti in problemi da risolvere e risposte da ottenere, che li portino a vedere il testo con occhi nuovi.

Potremo pertanto prender nota, durante la prima fase del percorso, di quali studenti mostrino maggiore interesse o coinvolgimento personale rispetto al singolo racconto in questione; tali note ci consentirebbero, nella seconda fase, di diversificare il lavoro, dividendo la classe in due gruppi (intendendo, due gruppi **di singoli**): gli **interessati** e i **distratti**.

Il gruppo degli **interessati** dovrebbe quindi, in linea di massima e con piccole varianti relative alle differenze tra i testi, svolgere, nella seconda fase del percorso, un lavoro di questo tipo: 1) rilettura/riascolto pienamente autonomo; 2) espressione libera (per iscritto) delle osservazioni sul testo, secondo alcune linee guida ampie;¹⁵ 3) condivisione con il resto della classe (oralmente) di tali osservazioni; 4) raffinamento di tale lavoro mediante l'intervento **forte** dell'insegnante e con tutta la classe.

Il gruppo dei **distratti** dovrebbe invece seguire la seguente scaletta: 1) rilettura del testo, con eventuali (nel caso della modalità **ascolto**, solo quando è possibile distribuire i gruppi in aule diverse) compiti da svolgere; 2) interpretazione e analisi guidate, mediante una scheda scritta; 3) condivisione con il resto della classe (oralmente) di tali osservazioni; 4) raffinamento di tale lavoro mediante l'intervento **forte** dell'insegnante e con tutta la classe.

Come si può notare, la fase 2 (anche la fase 1, nel caso della lettura silenziosa in classe o a casa) si svolge a gruppi separati, mentre le fasi 3 e 4 hanno luogo in comune. La parte delicata, qui, sta nel calibrare le attività 1 e 2 dei due gruppi in modo da ottenere il massimo parallelismo temporale possibile.

15 Ad es.: minimo quattro osservazioni, massimo otto; per ogni quattro osservazioni, una dovrà essere **non** sui temi e sull'interpretazione dei significati (il **cosa**) ma sull'abilità e sui fini dell'autore (il **come**); almeno una/due delle quattro/otto osservazioni (sia sul **cosa** che sul **come**) dovranno stabilire un confronto tra due o più racconti. Nel caso, pur possibile, in cui il docente percepisca tale libertà concessa come eccessiva e senta la necessità di **guidare**, seppur meno invasivamente, anche questo gruppo, potrà invitare gli studenti a esprimere le loro libere osservazioni secondo dei canali più stretti - ma comunque più ampi rispetto all'altro gruppo, ad es.: «Write about a detail that helped you notice something that you hadn't noticed before about the meaning/message of the story».

1.6 Il discente protagonista

In merito alla scrittura, da parte dei discenti, di una propria *short story*, l'insegnante potrà comportarsi come segue.

Il primo annuncio alla classe sarà dato durante la prima fase, dopo la lettura del racconto di Edith Wharton, specificando che quanto viene richiesto è la creazione di un **breve** racconto; gli studenti potranno iniziare a concepire la storia secondo le seguenti direttive: essa potrà essere inventata di sana pianta, o tratta – per essere poi elaborata – da esperienze fatte e/o persone reali/conosciute, da internet ecc.; dovrà essere molto breve – leggibile in massimo cinque minuti – e ricordare, anche se solo per contenuti di base, *The reckoning*; la scadenza di consegna sarà fissata alla ventitreesima ora (sesta settimana). Nella seconda fase, dopo la rilettura del racconto della Wharton, il docente ricorderà che il tempo della presentazione alla classe dei propri brevi racconti si sta avvicinando e che gli studenti potranno liberamente avvalersi (lavorandoci a casa) di tutto quanto appreso nel percorso; il loro fine principale dovrà essere raccontare qualcosa che possa piacere, o interessare, coinvolgere, colpire o eccitare, commuovere, scioccare... in altre parole, generare un qualsiasi effetto su uno, molti o tutti gli ascoltatori; e generarlo grazie a una qualsiasi forma di abilità impiegata nella costruzione del racconto.¹⁶ Solo sette delle storie scritte (sarà cura del docente selezionarle) dagli studenti verranno effettivamente presentate in classe, durante un'ora dedicata, in cui gli studenti le leggeranno ad alta voce – principali protagonisti, finalmente, della magica arte del raccontare.¹⁷

1.7 Il sogno del docente di letteratura si tramuta in incubo

Prima di passare al piano operativo, un'ultima riflessione, in forma... onirica.

Alcune settimane dopo il termine del percorso didattico, incontro per caso un mio studente, nella biblioteca della scuola. Sta consultando lo scaffale contenente la narrativa disponibile in lingua inglese. Non mi no-

16 Sarà messo in chiaro che non dovranno in alcun modo pensare di dover creare qualcosa di anche lontanamente simile a quanto visto in O. Henry, Twain ecc. – semplicemente, prenderne in qualche modo, in chiave personale ed elementare, **ispirazione**.

17 Durante il percorso il docente avrà parlato della differenza tra **espressione** e **creazione** artistiche, spiegando come la seconda, a differenza della prima, implichi la ricezione dell'opera da parte di un **altro**. La presenza dell'**altro** porta l'autore dell'opera a trasformare in **creazione** ciò che ha origine come pura **espressione**, portando così l'opera stessa (come mostrano i racconti studiati) a compiere un salto di qualità. In parole più povere, nello scrivere la loro storia gli studenti non dovranno semplicemente cercare di **esprimersi**, al contrario dovranno tener conto, costantemente, della futura presenza di un ascoltatore/lettore.

ta - appare totalmente assorbito nella ricerca di qualcosa. Resto lì, fermo, a guardarlo, silenziosamente gioendo di tale visione - ma, ecco, lo vedo tirar fuori un libro. Lo guarda, rigira, lo sfoglia, e poi ancora, lo rigira... lo risfoggia... si ferma su una pagina... e rimane un attimo, come sospeso, guardando nel vuoto, forse catturato in una diversa dimensione... una dimensione raggiunta attraverso il libro, e al di là del libro... certamente, anzi, **al di là del libro**: lasciando cadere a terra l'opera, fa per avviarsi verso il balconcino della biblioteca; ma, fatti due passi, sbatte il ginocchio destro contro lo scaffale della letteratura storica. L'impatto è notevole - una buona parte dei voluminosi testi si rovescia per terra, mentre l'aspirante lettore, sempre nel vuoto guardando, al di là dello spazio, ne calpesta diversi, non mostrando, sul suo viso trasceso, alcuna consapevolezza del suo delitto. Il giovane prosegue, ripreso l'equilibrio, verso il balconcino, dove una figura prima a me dall'ombra nascosta inizia a delinearsi. Era forse verso questa a me invisibile forma che lo studente, nel guardare attraverso e **al di là del libro**, era stato irresistibilmente attratto, e non, quindi, verso il mistico vuoto di una dimensione spirituale, come in un primo momento creduto avevo? La risposta non può tardare a venire; la forma si fa sempre più palese - la forma si muta in più forme, poi in un corpo, reale, concreto... ma sì, è lei, sono le forme di lei... il corpo di lei, la Giusy, la mia peggiore studentessa, vagante nell'ombra primaverile del balconcino, la sua nuova pettinatura immortalata da una brezza incantata...

Questo piccolo racconto, totalmente inventato, rappresenta il sogno dell'insegnante di letteratura inglese, tramutatosi in incubo. Al di là dello scherzo, potremmo chiederci se quel racconto, che lo studente aveva inizialmente preso in mano, leggendolo con aria trasognata, non parlasse, in verità, di amore, di passione primaverile... un sensuale racconto di Guy de Maupassant, finito per errore nello scaffale di narrativa inglese; una scena magistralmente dipinta, che abbia ispirato il nostro eroe, che gli abbia intimato con una voce a cui non si può dir no, di andare nel mondo, di cercare l'amore, di **vivere**...

Riscoprire il legame tra vita e **racconto**, far dimenticare per un istante allo studente il fatto che quella splendida storia si trova **citata in una antologia o in una storia letteraria, o in un manuale scolastico**, fargli dimenticare che essa appartiene, pertanto, al mondo astratto della **scuola** e non al mondo esterno, reale, dei suoi sentimenti, dei suoi amici, dei suoi pensieri, che essa non gli è stata raccontata da qualcuno ma si trova invece dentro un **libro**...

Il fenomeno di «riscoperta» appena descritto può essere un mezzo, ma non può essere il fine, del nostro percorso. Risvegliatosi da questo, benvenuto e benedetto, istante di oblio, portato a compimento tutto il percorso sotto la guida dell'insegnante, lo studente avrà, se tutto sarà andato come previsto, riscoperto, oltre al legame tra vita e racconto, quello tra scuola e realtà; avrà capito, che la cultura è vita e non solo studio; avrà capito

che lo studio è necessario alla cultura, che esso appartiene alla vita e che la scuola non è una nemica.

2 Parte seconda: Un esempio di realizzazione concreta del progetto

In questa seconda parte dell'articolo presenteremo alcuni passaggi operativi tratti dal progetto didattico, osservando un possibile impiego in classe del primo e del terzo racconto, nella fase di lettura (entrambi i racconti) e in quella di rilettura (terzo racconto). Accenneremo inoltre all'utilizzo didattico del quarto racconto e descriveremo la fase conclusiva del percorso.

Il possibile impiego in classe, sempre nel contesto di questo progetto, del quarto racconto, *The reckoning*, è stato sviluppato nella sua interezza all'interno di: Cassone, 2011. L'utilizzo didattico degli altri racconti è stato anche sviluppato, ma non pubblicato ed è disponibile alla pagina web personale: <http://treracconti.wordpress.com/>.

2.1 Prima fase (letture)

2.1.1 Prima lettura: O. Henry, *The last leaf* (1 ora)

Il percorso prende il via con un racconto di O. Henry (pseudonimo di William Porter, 1862-1910), *The last leaf*.¹⁸ Ambientata a New York all'inizio del Novecento, in una piccola comunità di artisti squattrinati colpita da una violenta ondata di polmonite, la storia racconta di come un pittore, avendo atteso per tutta la vita di dipingere il suo capolavoro, lo realizzi infine in una vera fusione di vita e arte, di speranza e disperazione; sarà infatti un capolavoro che gli porterà la morte, ma che, magicamente, salverà la vita dell'ammalata Joanna.

Come attività propedeutiche alla lettura, sarà importante sia pre-insegnare numerose forme ed espressioni *slang*, che fornire una piccola introduzione all'ambientazione *bohémienne* del racconto, che, infine, presentare alcune domande **fattuali** (leggendole velocemente e proponendole come semplice compito da svolgere durante le interruzioni della lettura o al termine della stessa) per focalizzare l'attenzione.

Oltre ad assegnare questo compito, come possiamo stimolare ulteriormente la curiosità degli studenti, in modo da garantire la loro attenzione per tutta la durata della storia?¹⁹ Sarà utile attirare l'attenzione sui tre per-

18 I numeri di pagina qui impiegati si riferiscono alla trascrizione di *The last leaf* disponibile on-line alla pagina: <http://shortiesstor.wordpress.com/2012/04/07/o-henry-the-last-leaf/>.

19 Cfr. Collie, Slater 1987, p. 96: «We have always found that being creative in presenting

sonaggi, in qualche modo «pre-caratterizzandoli»; inoltre, si potrà creare in un angolo della classe una piccola ricostruzione della scena principale (Joanna a letto, guardando le foglie d'edera oltre la finestra), per immagini disegnate, con fotografie o con piccoli oggetti.

Il testo sarà letto (recitato) dal docente a voce alta (gli studenti **non avranno** il testo sotto gli occhi) o riprodotto mediante audiolibro, mentre una musica appropriata in sottofondo accompagnerà l'ascolto. Suoni o immagini di vento e pioggia aiuteranno non poco.

Il docente dovrà «sentire» l'attenzione della classe e dosare le interruzioni dell'ascolto; nel caso di un sufficiente ma non eccezionale livello di attenzione, si potrà effettuare, già dopo pagina 3, una prima pausa – durante la quale si potranno verificare le risposte (orali) ad alcune (quelle pertinenti in questo momento della lettura) delle domande **fattuali** di cui sopra,²⁰ rivolgendosi a studenti scelti sul momento. Mentre porrà le domande, il docente dovrà stare attento a rimanere in qualche modo «nell'atmosfera del raccontare», facendo apparire le domande come qualcosa di inerente e naturale rispetto alla situazione.

Sempre a suo giudizio, basandosi sulla sua conoscenza degli studenti e sulle sue sensazioni/la sua osservazione del momento (**l'ideale di riferimento essendo non interrompere mai il flusso del racconto**), il docente potrà fermarsi una seconda volta, al termine di p. 5, e provare a chiedere agli studenti di fare delle ipotesi sul piccolo «miracolo» della foglia non caduta. Ciò fatto, l'insegnante potrebbe proiettare o appendere un'immagine soleggiata, possibilmente affascinante, della baia di Napoli (ad es., una riproduzione del quadro di Renoir denominato per l'appunto *Baia di Napoli*).

Al termine dell'ascolto, il docente potrà svolgere una breve discussione 'tematica' in classe, sui seguenti argomenti (intrecciati nel racconto):

- arte come imitazione della vita;
- potere della speranza rispetto alla malattia;
- arte come illusione;
- potere delle illusioni per prolungare la vita.

Dovrà, comunque, cercare di non andarci troppo 'pesante' (il vero e proprio lavoro interpretativo sarà infatti svolto nella seconda fase del per-

and exploiting the text is, if anything, even more important with short stories than with longer works. They are so brief that if we are not careful, they may be less involving for the foreign reader: there is not enough time to be drawn into the fiction and feel really at home within its created universe».

20 Ad esempio: *How many ivy leaves were there at the beginning of the scene and how many of them have fallen by its end? Where are the leaves? From where is Joanna looking at them, and why is she looking at them?*

corso), per non guastare l'effetto magico e commovente che il racconto potrebbe aver avuto su alcuni studenti. Sarà quindi utile porre domande anche ovvie quali «Ti è piaciuto?», «Perché?» per sfruttare quello che potremmo chiamare 'effetto uscita dal cinema'. Nel caso di un grande apprezzamento, potrà già iniziare a consigliare libere letture correlate.

2.1.2 Terza lettura: Mark Twain, *Extracts from Adam's diary* (2 ore)

(Samuel Langhorne Clemens, 1835-1910).²¹ Adamo racconta nel suo diario, giorno dopo giorno, come l'ingresso nel suo mondo della misteriosa creatura dai capelli lunghi gli abbia stravolto l'esistenza quotidiana. Cacciati assieme dal Paradiso, a causa della Mela o forse di uno Scherzo, Adamo racconta poi di come, avendo iniziato ad accettare la presenza di Eva, si troverà improvvisamente alle prese con un piccolo essere giunto da chissà dove (Caino), che lui cercherà di identificare in qualche modo - forse è un pesce, o un cucciolo di canguro? Un orsetto? All'arrivo del secondo (Abele), e con il passare del tempo, Adamo si renderà conto che si tratta dei suoi figli, e di quanto Eva sia importante per lui, sentimentalmente e praticamente.

Il racconto (che combina il genere *short story* con il *diario*) è comico e presenta, in maniera leggera, un tema principale (la **coppia** come un limite alla libertà personale vs la **coppia** come completamento e amore) e un secondo tema (la cacciata dal Paradiso potrebbe essere stata originata da un atto creativo, giocoso e irridente - da uno scherzo). Accenna inoltre a numerose differenze di comportamento e pensiero che intercorrono tra i due sessi.

Dopo aver adottato, per il secondo racconto di O. Henry, la lettura silenziosa, torniamo alla modalità **ascolto**. La narrazione sarà spezzata in due segmenti, prendendo quindi due lezioni.

Per prima cosa, si dovranno insegnare le espressioni che potrebbero ostacolare una comprensione linguistica. Successivamente, si ricorderà agli studenti che, per un periodo iniziale prima della venuta di Eva, Adamo era solo. Mostrando delle immagini del «Paradiso terrestre» (scegliendo a piacere tra le sue innumerevoli rappresentazioni nella storia della pittura europea) e discutendo brevemente e scherzosamente con gli studenti di come potesse essere la vita di Adamo, di come trascorresse la giornata, di quali fossero i suoi pensieri, si otterrà un grado di attenzione sufficiente per presentare le consuete domande fattuali e dare l'avvio all'ascolto. Esso avverrà, secondo il giudizio dell'insegnante in merito alle caratteristiche

²¹ I numeri di pagina qui impiegati si riferiscono alla trascrizione di *Extract from Adam's diary* disponibile *on-line* alla pagina: <http://shortiesstor.wordpress.com/2012/04/07/mark-twain-extracts-from-adams-diary/>.

della classe, mediante audiolibro o mediante lettura espressiva da parte sua (qui come sempre gli studenti non riceveranno, in ogni caso, il testo scritto). Nella prima lezione, si ascolteranno le prime cinque pagine. L'insegnante potrà interrompere l'ascolto,²² a suo giudizio e «sentendo» la classe, nessuna, una o più volte (sempre al termine di ciascuna pagina), a ogni eventuale interruzione e al termine dell'ascolto verificando le risposte alle domande di tipo fattuale poste in precedenza, per supportare la comprensione (oralmente, a studenti scelti sul momento – se durante le interruzioni; al termine dell'ascolto completo, per iscritto). A tal fine, il docente avrà preparato una serie di domande, distribuite in relazione ai diversi passaggi del testo,²³ quali ad esempio:

- Name one or more aspects of Eve's behaviour which happen to annoy Adam.
- What strategy does Eva use to win him back every time?
- Name one or more big changes of Adam and Eve's world between the period before the Fall and the one immediately following it.

Al termine dell'attività, il docente mostrerà ai discenti un'immagine²⁴ il più possibile bella e 'amabile' di Eva.

All'inizio della seconda lezione, dopo aver riassunto o fatto riassumere la prima parte del testo e aver spiegato altri termini difficili a venire, il docente si soffermerà sul termine chiave del prossimo passaggio, *chestnut*, chiarendone le sfumature. Appenderà, poi, o proietterà le immagini di due neonati, affiancate dalle immagini di altri cuccioli di animali; farà ascoltare la registrazione di versi di alcuni animali e di pianti di bambini; senza ulteriori commenti, darà il via all'ascolto.

L'ascolto della seconda e ultima parte del racconto si svolgerà in modo simile a quello della prima, con possibili interruzioni a giudizio del docente e la consueta serie di domande fattuali, poste durante le pause o concentrate al termine del racconto, per verificare e supportare la comprensione:

- What is, according to the Snake, the real cause of the Fall?
- Which animal does Adam initially think the new-born Cain is?

22 L'ideale di riferimento è, come detto, non interrompere mai il **flusso del racconto**; certamente esso è maggiormente alla portata del docente nel lavoro con i racconti di O. Henry e di Saki di quanto non lo sia se alle prese con quelli di M. Twain ed E. Wharton. Si tratta comunque solo di un orizzonte di riferimento ideale.

23 Le domande non vanno poste tutte insieme, naturalmente: il docente porrà quelle pertinenti alle pagine lette fino al momento dell'interruzione.

24 Tratta da un'opera d'arte; Wikimedia offre diverse possibilità all'interno della seguente pagina: <http://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Eve?uselang=it>.

- Name one or more changes in Eve's behaviour since Cain's birth.
- Why does Adam, a little later, think Cain is a kangaroo?
- Why does he bring home a kangaroo?
- What is the third animal which, later again, Adam think Cain is?
- How does Adam explain Cain's mastery of verbal language?

A questo punto, il docente potrà appoggiarsi alla riflessione conclusiva di Adamo per avviare una brevissima discussione tematica (anche con riferimento al mestiere di «umorista» di Mark Twain, e alla benedizione da lui data allo «scherzo fondativo» dell'attuale ordine del mondo, in cui, a differenza di quello precedente, c'è amore). Agli studenti più coinvolti sarà consigliata la lettura del racconto gemello *Eve's diary*.

2.2 Seconda fase (rilettura e approfondimento)

2.2.1 Terza rilettura: Mark Twain, *Extracts from Adam's diary* (3 ore)

A parte il modo (gradualmente accelerato) in cui l'autore scandisce il ritmo di scrittura del diario da parte di Adamo, nonché il carattere popolare e colloquiale del linguaggio impiegato, il racconto, rispetto a quanto vedremo in merito a quello di E. Wharton, non offre spunti originali per un'analisi formale significativa (sia in sé per sé, sia in quanto appartenente al genere – è infatti l'unica *short story* del nostro percorso a non focalizzarsi su **un singolo momento decisivo nell'esistenza**, esplorando invece **una vita**, nella sua totalità o quasi. Il genere viene combinato con un altro genere letterario, il **diario**; questa differenza, e le caratteristiche di cui sopra, verranno naturalmente fatte notare).

Il *Diario di Adamo* è invece ricchissimo di spunti tematici (maschilismo; differenze culturali, psicologiche e di comportamento tra uomo e donna; peccato originale, sue cause e conseguenze; indipendenza, autonomia individuale vs legami e vita di coppia...), pertanto, in questa seconda fase impiegheremo le 3 ore a nostra disposizione per:

- riascoltare la storia (25 minuti);
- (35 minuti): fornire il testo scritto e, seguendo i principi esposti nella prima parte dell'articolo, dividere la classe in: un gruppo di studenti che esprimeranno, lavorando individualmente, pareri e interpretazioni personali (compilati secondo delle linee guida ampie e delle direttive aperte, cfr., qui, nota 16) sui significati presenti nel testo, mettendoli per iscritto e **trascrivendo interamente anche i segmenti del testo che supportino le loro ipotesi o tesi**; un gruppo di discenti che lavoreranno sulla seguente scheda di interpretazione guidata:

List in the space here below some differences (at least three) between Man and Woman (as illustrated through the characters of Adam and Eve) in their ways of acting and thinking, and quote from the text the passage/passages you are thinking of (for example: Eve usually gives names to objects, while Adam gives names to ideas – cfr. page x, line: «...»).

Find the passage (or the passages) which shows how, according to Mark Twain's comical reconstruction, masculinism has been there since the beginning of times.

Find the passages in which it is shown how Adam gradually evolves from being a man mainly focused on his own freedom and independence to being a lover of sentimental ties.

Quote at least two passages which made you laugh and try to explain how the author managed to provoke this reaction.

In your opinion, in Twain's comical vision and beyond the obvious fact of Adam's love for Eve, is the world a better place **before** the Fall or **after** it? And why?

- avendo studiato a casa le produzioni dei due gruppi, il docente avvierà una discussione in classe sui temi, al termine della quale chiederà ai discenti (questa volta, senza dividerli in gruppi) di mettere nuovamente per iscritto tutto quanto appreso in merito e, se presenti, nuove osservazioni; chiederà infine di svolgere il seguente lavoro a casa, scegliendo fra: - trascrivi e porta in classe una canzone (con link YouTube, se disponibile), anglofona, di tua conoscenza che tratti uno dei temi presenti nel racconto; - porta in classe qualunque altro genere di materiale culturale in lingua inglese (articoli di giornali e riviste, video, spezzoni di film visibili su internet, pagine informative internet, storie - **da te riscritte in inglese** - raccontate da conoscenti, libri...) che tratti uno dei suddetti temi (1 ora);
- nella terza ora, si divideranno gli studenti in cinque gruppi di cinque; ogni gruppo dovrà visionare rapidamente i materiali portati da casa e lavorare sulle proprie capacità decisionali e di autocritica **scegliendo solo uno dei cinque materiali** (10 minuti); ogni gruppo avrà quindi a disposizione 10 ulteriori minuti per presentare (tramite un portavoce che non sia colui che ha portato il materiale scelto, ma che venga da quest'ultimo supportato; la presentazione potrà avvalersi anche della strumentazione audio-video con connessione internet, disponibile in classe) il materiale e per argomentare in modo convincente la sua connessione con il racconto di Twain, provando anche a contestualizzare entrambi i prodotti culturali e a mostrarne affinità e differenze. Gli studenti che non partecipano direttamente saranno motivati a partecipare attivamente alla lezione grazie a un sistema di voto (mediante schede all'interno delle

quali dovranno non solo esprimere, ma anche motivare la loro scelta) dei materiali più appropriati e pertinenti tra quelli presentati (50 minuti):

	Materials group 1	Materials group 2	Materials group 3	Materials group 4	Materials group 5
Mark (from 1 to 5; you cannot give a mark to your own group)					
Motivate your marks					

L'attività appena descritta e riguardante la terza ora, incentrata sui **temi** e realizzata attraverso materiali cosiddetti **bassi**, è stata scelta in considerazione del carattere popolare della scrittura di Twain e del suo interesse letterario (con riferimento a questo specifico racconto) prettamente, come detto, contenutistico e tematico.

2.3 Un breve accenno all'impiego didattico del racconto di Edith Wharton, *The reckoning*

Nel contesto del nostro percorso didattico, *The reckoning*²⁵ rappresenta il racconto che si presta meglio ad un lavoro di analisi della costruzione formale e di riflessione sui meccanismi tipici del genere letterario.²⁶ Coerentemente all'impostazione del progetto, durante la prima fruizione della storia la classe accompagnerà la lettura e l'ascolto²⁷ a una libera

25 Cfr. Cassone 2011. Il testo integrale del racconto è disponibile in: <http://shortiestor.wordpress.com/2012/04/07/edith-wharton-the-reckoning/>.

26 La costruzione del racconto è magistrale nel mostrare/approfondire i personaggi prima nell'azione in pubblico, poi nel dialogo privato, dialogo che si fa progressivamente rivelatore, poi ancora tramite l'analisi del narratore (che introduce la dimensione **storica** del personaggio principale) e infine, ancora, tramite il dialogo 'epifanico'.

27 Vista la maggior densità e complessità di questo racconto, si utilizzerà un metodo misto: alcuni passaggi saranno letti a casa, altri in classe silenziosamente, altri ancora in classe mediante audio/libro o lettura espressiva da parte del docente.

discussione sulle tematiche universali (indipendenti, quindi, dal racconto stesso) in esso presenti (ragionando, infatti, su come impostare la fase motivazionale di pre-lettura dei racconti precedenti, avevamo osservato come fosse consigliabile stimolare la curiosità degli studenti attirando l'attenzione sui personaggi e sulle ambientazioni, «pre-caratterizzandoli» quindi in vari modi – con oggetti, immagini, musiche. Per quanto riguarda *The reckoning*, che a differenza, ad esempio, dei due racconti di O. Henry è un **racconto di idee**, si adotterà una diversa strategia: l'apertura di una discussione stimolante).

Durante la fase di rilettura, sempre ricorrendo alla strategia dei **due gruppi** di singoli, l'insegnante dovrà alternare il momento interpretativo (intellettualmente più impegnativo) con quello 'tematico'²⁸ (in cui il contatto con il testo è meno ravvicinato, un momento pertanto certamente più rilassante e coinvolgente per gli studenti);²⁹ proporrà infine, ma non prima che gli studenti abbiano completato la rilettura del testo, mettendosi in grado di percepirlo nella sua interezza, una serie di attività tese alla presa di coscienza delle qualità narrative del racconto (fini assunti e mezzi impiegati dall'autrice).

2.4 La fase conclusiva del percorso

(Durata complessiva: 3 ore) La prima delle tre lezioni finali sarà dedicata a: 1) «tirare le somme» rispetto a quanto visto (svolgendo un *brainstorming* 'alla lavagna', sulla quale saranno stati preventivamente scritti i titoli di tutte le storie lette, per far riemergere alcune delle nozioni salienti apprese durante il percorso – 30 minuti); 2) prendendo spunto da quanto emerso, presentare (in modalità frontale aperta)³⁰ ulteriori informazioni storico-letterarie in merito al genere *short story* – compreso il riferimento a sottogeneri quali *ghost story*, *sci-fi story*, *crime story* ecc., nonché suggerire connessioni con prodotti dello stesso genere realizzati nel contesto di altre letterature europee (30 minuti).

28 Intendendo con «momento interpretativo» un lavoro che rimane concentrato sul tentativo di far emergere i contenuti «nascosti» nel testo (in cui la verifica delle osservazioni e il confronto tra eventuali posizioni diverse si imperniano, quindi, sul testo come oggetto); con «momento tematico» un lavoro che, prendendo spunto da tali contenuti, si allontani dal testo per collocarli nella dimensione più ampia del processo di ricerca della verità (ricerca, in questo caso, svolta mediante un confronto dialogico con gli altri, visti come soggetti).

29 Dopo aver esaminato, con il racconto di M. Twain, la tematica del rapporto di coppia in una chiave leggera e da un punto di vista maschile, il racconto di E. Wharton fornirà l'opportunità di osservare da vicino un'ottica femminile (che possa coinvolgere maggiormente nella lettura le studentesse di sesso, appunto, femminile) espressa in una tonalità tragica.

30 Intendendo, con questa espressione, una modalità di comunicazione di classe che resta di tipo bidirezionale ma che vede una chiara prevalenza della direzione docente-studenti.

Al termine della lezione, l'insegnante raccoglierà i racconti degli studenti, per studiarli. La seconda ora inizierà nuovamente con un *brainstorming*: questa volta, sulla lavagna appariranno i nomi dei nostri quattro autori, che l'insegnante utilizzerà per elicitarne dagli studenti idee, impressioni e sentimenti (basati quasi esclusivamente sui testi letti e sull'immaginazione, non avendo i discenti preso visione, in classe, delle loro biografie) in merito agli autori stessi, sia presi singolarmente che affiancati l'un l'altro per un confronto (30 minuti).

Nuovamente in modalità frontale, il docente dedicherà la seconda metà dell'ora a una rapida contestualizzazione storico-letteraria e biografica degli autori.³¹ Chiederà inoltre agli studenti quale delle varie modalità di fruizione delle storie abbiano preferito (lettura silenziosa a casa; lettura silenziosa in classe; ascolto mediante lettura espressiva; ascolto da audiolibro) e di motivarne, per iscritto e brevemente, il perché.

Al termine, il docente annuncerà le sette storie che verranno raccontate dagli studenti durante la lezione successiva. In quest'ultima ora essi saranno, come detto, assoluti protagonisti (sia come narratori che come ascoltatori) della magia del **raccontare**.

Bibliografia

Letteratura

- Balboni, P. (a cura di) (2004). *Educazione letteraria e nuove tecnologie*. Torino: UTET.
- Balboni, P. (1998). *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*. Torino: UTET.
- Caponera, M.; Siani, C. (1985). *L to L - Language to literature*. Bologna: Zanichelli.
- Cassone, A. (2011). «*Short stories* - Il raccontare in classe e nella vita - Parte seconda». *Scuola e Lingue Moderne*, 8-9.
- Collie, J.; Slater, S. (1987). *Literature in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Del Col, E. (2005). «Il testo letterario: Passi verso una competenza interpretativa», in Stagi Scarpa, M. (a cura di), *Insegnare letteratura in lingua straniera*. Roma: Carocci Faber.
- Duff, A.; Maley, A. (1990). *Literature*. Oxford: Oxford University Press.

31 Al fine di: 1) fornire informazioni e spunti utili a chi volesse approfondire, personalmente, la comprensione degli autori su un piano storico-letterario (collocandoli nel loro mondo professionale e nel loro mondo storico); 2) venire incontro a quegli studenti che desiderassero vedere, negli scrittori, delle fonti di esempio e ispirazione personale (la biografia di ogni singolo autore potendo poi, di fatto, nutrire o frustrare tale desiderio).

- Giunchi, P. (a cura di) (1990). *Grammatica esplicita e grammatica implicita*. Bologna: Zanichelli.
- Maupassant, G. de (1988). *Primavera*. In: *Racconti e novelle*. Milano: Garzanti.
- Stagi Scarpa M. (a cura di) (2005). *Insegnare letteratura in lingua straniera*. Roma: Carocci Faber.

Fonti

- 41 stories by O. Henry*, 1984, New York, Penguin.
- The complete Saki*, 1976, London, Penguin.
- Extracts from Adam's diary* (Mark Twain - audiolibro on-line), 2010, L'Espresso <http://ed.espresso.repubblica.it/shortstories2010/>.
- The New York stories of Edith Wharton*, 2007, New York, New York Review of Books.

Filmografia e sitografia

- P. Weir, *Dead Poets Society*, 1989, U.S., Silver Screen Partners IV.
- M. Figgis, *The Browning version*, 1994, U.K., Paramount Pictures.

Esiste una nutrita raccolta di *short stories* trascritte sul sito: <http://www.eastoftheweb.com/short-stories/>.

Numerose *short stories* audio in lingua inglese sono scaricabili gratuitamente dal sito: <http://ed.espresso.repubblica.it/shortstories2010/>.

All'interno del blog <http://shortiesstor.wordpress.com> sono state trascritte le sei *short stories* inserite nel progetto didattico, mentre all'interno del blog <http://treracconti.wordpress.com/> viene presentato un possibile impiego delle *short stories* che non hanno trovato spazio nel presente articolo.