



universität
wien

DISSERTATION / DOCTORAL THESIS

Titel der Dissertation / Title of the Doctoral Thesis

„La didattica della letteratura in lingua straniera
all’università: il caso di Italianistica
in Austria e Germania“

verfasst von / submitted by

Dott.ssa mag. Giulia Munaretto

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, 2021 / Vienna 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on the student record sheet: UA 792 236

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt /
field of study as it appears on the student record sheet: Romanistik

Betreut von / Supervisor: O. Univ.-Prof. Dr. Birgit Wagner

*Ringrazio i miei genitori che mi hanno supportato in questi anni,
e tutte le persone che hanno contribuito alla realizzazione
di questo progetto di ricerca.*

*Un ringraziamento particolare va alla Professoressa Paola Italia,
senza la quale questo lavoro non avrebbe visto la luce,
e alla Provincia Autonoma di Bolzano,
che ha finanziato il mio percorso di dottorato.*

Indice

Premessa	5
Introduzione	7
Parte I - Fondamenti teorici	19
1. La didattica universitaria della letteratura in lingua straniera	19
1.1. La didattica universitaria.....	19
1.2. Didattica e 'scienza della letteratura', didattica della 'scienza della letteratura'	26
1.3. Studio scientifico della letteratura e formazione linguistica all'università	33
1.3.1. Il Quadro Comune Europeo e lo studio della letteratura all'università.....	38
2. Leggere – letteratura – in lingua straniera.....	43
2.1. Alcuni aspetti della lettura dal punto di vista cognitivo	46
2.1.1. Processi e modelli di lettura	46
2.1.2. Rapporto tra lettura in L1 e L2	50
2.2. Alcuni aspetti della dimensione emotivo-motivazionale della lettura letteraria	54
2.2.1. Socializzazione letteraria e università	54
2.2.2. La motivazione alla lettura all'università.....	60
2.3. I programmi di lettura estensiva	68
3. Lo studio della letteratura: obiettivi e competenze.....	71
3.1. Gli obiettivi della formazione letteraria	72
3.1.1. L'educazione letteraria come risposta ad un bisogno e chiave di un piacere.....	73
3.1.2. Tre pilastri per la formazione letteraria.....	75
3.1.3. Le dimensioni della formazione letteraria nel modello BOLIVE.....	77
3.1.4. Le funzioni dell'insegnamento della letteratura e i suoi obiettivi.....	78
3.2. Formazione letteraria e (dis)orientamento alle competenze	80
3.2.1. Le conoscenze sulla letteratura come parte della competenza letteraria.....	83
3.2.2. La competenza di lettura letteraria.....	95
3.2.3. La dimensione comunicativa della competenza letteraria	101
3.2.4. La formazione letteraria e le competenze chiave	107
3.3. La formazione letteraria nell'ambito dello studio di Italianistica	110
Parte II - Metodologia	115
1. Il <i>design</i> della ricerca	115
1.1. L'etnografia	116
1.2. Lo studio di caso.....	119
1.3. L'integrazione dei metodi: triangolazione e metodi misti.....	122
2. Lo svolgimento della ricerca	126
2.1. Preliminari.....	126
2.1.1. L'indagine di fondo	126
2.1.2. La fase pilota.....	127
2.1.3. L'accesso al campo	130
2.2. L'osservazione delle lezioni.....	136
2.2.1. La scelta del metodo	136
2.2.2. L'osservazione partecipante	138
2.2.3. Lo svolgimento delle osservazioni	143
2.3. Le interviste con i docenti	147
2.3.1. La scelta del metodo.....	147
2.3.2. L'intervista ad esperti	149

2.3.3.	Le linee guida per le interviste con i docenti.....	153
2.3.4.	La conduzione delle interviste.....	158
2.4.	L'indagine tra le studentesse.....	162
2.4.1.	La creazione del questionario.....	162
2.4.2.	Le risposte al questionario.....	168
2.4.3.	Problemi relativi alla somministrazione del questionario.....	171
2.4.4.	Le interviste con le studentesse.....	173
3.	Elaborazione e procedure di analisi dei dati.....	178
3.1.	I dati di secondo livello: i documenti e le banche dati.....	179
3.1.1.	L'analisi comparata dei piani di studio.....	179
3.1.2.	Lo spoglio dello storico dei corsi.....	180
3.2.	I dati qualitativi di primo livello: osservazioni e interviste.....	182
3.2.1.	Le osservazioni: dalle note di campo ai protocolli.....	182
3.2.2.	Le interviste: trascrizione e anonimizzazione.....	183
3.2.3.	L'analisi del contenuto.....	184
3.3.	I dati quantitativi di primo livello: il questionario.....	186
3.3.1.	Il problema della rappresentatività.....	188
3.4.	L'integrazione dei dati.....	190

Parte III - Risultati dello studio..... 193

1.	Gli obiettivi dello studio della letteratura a Italianistica.....	193
1.1.	Gli obiettivi secondo piani di studio e ordinamenti.....	195
1.2.	Gli obiettivi secondo i docenti intervistati.....	197
2.	Le conoscenze sulla letteratura tra rilevanza e applicabilità.....	211
2.1.	I corsi introduttivi e le basi per lo studio della letteratura.....	212
2.2.	L'applicabilità delle conoscenze teorico-metodologiche.....	218
2.3.	L'insegnamento della storia della letteratura.....	225
2.3.1.	Le panoramiche di storia della letteratura: due esempi.....	231
2.4.	L'equilibrio tra conoscenze sulla letteratura e metodologia.....	234
3.	La presenza dei testi e le modalità di lettura.....	246
3.1.	Testi e lettura nei piani di studio.....	247
3.2.	Testi e lettura nei corsi osservati.....	249
3.2.1.	Corsi frontali.....	250
3.2.2.	Esercitazioni.....	258
3.2.3.	Seminari.....	272
3.3.	Testi e lettura all'università: il punto di vista delle studentesse.....	283
4.	La competenza letteraria tra lettura e comunicazione.....	297
4.1.	Il percorso di formazione linguistica.....	298
4.2.	La lettura in lingua straniera e la competenza linguistica.....	307
4.2.1.	Le considerazioni dei docenti sulla formazione linguistica degli studenti.....	307
4.2.2.	La formazione linguistica secondo le studentesse.....	317
4.2.3.	Modalità, strategie e prestazioni di lettura delle studentesse.....	323
4.3.	L'importanza della dimensione comunicativa nell'insegnamento della letteratura.....	334
4.3.1.	La dimensione comunicativa dal punto di vista dei docenti.....	334
4.3.2.	Interazione e comunicazione negli incontri osservati.....	342
4.3.3.	La dimensione comunicativa dal punto di vista delle studentesse.....	352
4.3.4.	Scelta della lingua di comunicazione.....	355
5.	La dimensione motivazionale nell'insegnamento universitario della letteratura.....	365
5.1.	Lo studente di Italianistica come (futuro) professionista della letteratura?.....	365
5.1.1.	L'interesse delle studentesse per la letteratura e la motivazione alla lettura.....	366

5.1.2.	L'interesse e la motivazione degli studenti dal punto di vista dei docenti.....	379
5.2.	La motivazione degli studenti come compito dell'insegnamento universitario.....	383
5.2.1.	La motivazione tra piacere della lettura e riferimento alla realtà.....	385
5.2.2.	Strategie per incoraggiare gli studenti alla lettura.....	389
5.2.3.	Il ruolo della figura del docente nello sviluppo dell'interesse per la letteratura.....	396
Conclusioni e prospettive		401
1.	Riassunto dei risultati e conclusioni	401
1.1.	Gli obiettivi della formazione letteraria	401
1.1.1.	La riflessione teorica sugli obiettivi della formazione letteraria a Romanistica.....	401
1.1.2.	Gli obiettivi secondo piani di studio e docenti.....	402
1.2.	L'interrelazione tra formazione letteraria e formazione linguistica.....	406
1.2.1.	Il percorso di formazione linguistica.....	406
1.2.2.	La competenza linguistica: lettura.....	407
1.2.3.	La competenza linguistica: comunicazione e interazione.....	410
1.3.	I contenuti della formazione letteraria	412
1.3.1.	Un consenso sulle basi	412
1.3.2.	L'acquisizione di conoscenze e abilità 'applicabili'	413
1.3.3.	Il bilanciamento delle componenti della competenza letteraria	415
1.4.	Lo studio della letteratura tra lettura e comunicazione.....	416
1.4.1.	La lettura dei testi di letteratura primaria.....	416
1.4.2.	La dimensione comunicativa a lezione	420
1.5.	La motivazione degli studenti tra piacere della lettura e interesse per la letteratura ..	423
1.5.1.	La necessaria centralità della lettura.....	423
1.5.2.	La motivazione come compito dell'insegnamento universitario.....	424
2.	Prospettive	427
Appendice		431
A.	Glossario	431
B.	Materiali e strumenti utilizzati per la raccolta dei dati	434
B.1.	Schede di osservazione	434
B.2.	Moduli di consenso per la partecipazione all'indagine	436
B.3.	Linee guida per la conduzione delle interviste.....	438
B.4.	Il questionario per le studentesse	441
C.	Schema dei dati raccolti	454
D.	Schede dei corsi osservati.....	455
E.	Descrittori del QCER	473
F.	Risposte al questionario: item omessi o incompleti nell'analisi dei risultati.....	475
Abstracts		483
	Abstract in italiano	483
	Abstract auf Deutsch	484
	English Abstract.....	485
Bibliografia.....		487
	Bibliografia generale	487
	Bibliografia metodologica.....	495
	Sitografia	497

Premessa

Il seme originario del presente lavoro nasce dall'idea di un progetto di ricerca relativo alla penetrazione della letteratura italiana in Europa alla luce della produzione editoriale e dei programmi di letteratura italiana proposti nelle università straniere a livello europeo, di cui mi parlò la professoressa Paola Italia nel 2014. Nella realizzazione del mio progetto di ricerca, questa idea iniziale ha subito diverse modifiche, ma devo comunque ringraziare la professoressa Italia per aver avviato e stimolato le mie riflessioni su questo tema.

Il primo passo verso la definizione di un progetto realizzabile nell'ambito di un percorso di dottorato è stato quello di limitare il campo di ricerca; data la mia familiarità con la lingua e la cultura tedesche, la scelta è quindi caduta sui paesi germanofoni¹. Così, presso l'università di Vienna, ho trovato nella professoressa Birgit Wagner un sostegno per portare avanti questo progetto di ricerca.

Già dalle prime fasi di elaborazione, il progetto di ricerca iniziale ha dovuto subire dei cambiamenti sostanziali. Le conoscenze personali con cui mi ero approcciata inizialmente al tema si basavano sulla mia formazione filologico-letteraria e sulla mia esperienza come insegnante di italiano come lingua seconda e straniera; l'interesse verteva dunque prevalentemente sulle specificità dello studio – e della ricezione – della letteratura italiana in quanto letteratura straniera. Tuttavia, dopo una prima revisione delle pubblicazioni disponibili sull'insegnamento universitario della letteratura, nello specifico in lingua straniera, ho dovuto constatare un'ampia lacuna sulla didattica della letteratura in generale – e italiana in particolare – sia a livello di riflessione teoriche, sia a livello di ricerca empirica. È quindi emersa la necessità di condurre uno studio esplorativo di tipo completamente diverso rispetto al progetto originario, con lo scopo di rispondere alle domande fondamentali su come si realizzasse l'insegnamento della letteratura italiana presso le università germanofone, su quali fossero le considerazioni alla base della scelta di metodi e contenuti, e su quali eventualmente fossero le problematiche specifiche dello studio di una letteratura 'terziaria'² com'è quella italiana nel contesto germanofono. Queste sono le domande sulla base delle quali è stato concepito il presente studio.

¹ Nelle prime fasi di stesura del progetto di ricerca sono stati considerati gli atenei di Austria, Germania e Svizzera, ma dopo una prima ricognizione degli istituti di Romanistica/Italianistica, le università Svizzere sono state escluse dallo studio: i corsi di Italianistica offerti presso gli atenei di Zurigo, Basilea e Berna sono infatti indirizzati a un pubblico – quantomeno ideale – di studenti di madrelingua italiana o di pari competenza linguistica, e non avrebbero quindi rappresentato esempi significativi per la presente indagine.

² Con terziario si fa qui riferimento alla "terza lingua" (*Tertiärsprache*) imparata dopo la lingua madre (L1), e la prima lingua straniera (L2), in genere l'inglese. La nomenclatura non tiene conto del contesto di acquisizione (differenziando tra LS e L2) o di situazioni migratorie o di bilinguismo.

Dichiarazione di autenticità dei dati e loro conservazione

I dati empirici raccolti nell'ambito della presente indagine, e qui presentati secondo le modalità esposte nella Parte II del lavoro, sono autentici. I moduli di consenso firmati dai partecipanti all'indagine e le note di campo sono stati scansionati, e sono conservati in originale e in formato digitale. I protocolli di osservazione, i file di esportazione delle risposte al questionario, le registrazioni e le trascrizioni delle interviste sono conservati in formato digitale; inoltre, viene conservato un backup del progetto di MAXQDA contenente i documenti codificati. I diari di ricerca sono invece conservati esclusivamente in formato cartaceo. Tutto il materiale è accessibile solo all'autrice del presente lavoro.

Dichiarazione di originalità della tesi di dottorato e letteratura di riferimento

Il presente lavoro è frutto di elaborazione personale. Per quanto riguarda la letteratura, sono state consultate principalmente pubblicazioni in lingua tedesca, a cui è stato fatto sistematico riferimento sia nella parte relativa ai fondamenti teorici, sia nei capitoli metodologici. Per garantire la leggibilità del testo, si è rinunciato a fornire la traduzione puntuale dei passaggi a cui si rimanda; tuttavia, qualora il testo originale in tedesco fosse liberamente parafrasato in italiano, oltre alle indicazioni bibliografiche nel corpo del testo è stato riportato in nota anche il passaggio in originale. Per i testi in inglese si è invece preferito – quando necessario – inserire la citazione originale nel corpo del testo, accompagnata dalle consuete indicazioni bibliografiche.

Utilizzo di un linguaggio neutrale rispetto al genere

Per garantire la leggibilità del presente elaborato si è preferito non impiegare un linguaggio neutrale rispetto al genere: con l'utilizzo di sostantivi maschili, quali "i docenti", "gli studenti", "i lettori", ecc., si fa sistematico riferimento a individui di ogni genere, salvo diversamente specificato. Un'eccezione viene fatta in riferimento agli studenti e alle studentesse che hanno partecipato all'indagine: data la netta maggioranza di donne (39 su 44), si è deciso di utilizzare il termine femminile plurale per indicare la totalità dei/delle partecipanti all'indagine.

Introduzione

La letteratura a Romanistica in Austria e in Germania e la situazione dell'italiano

In ambito germanofono lo studio della lingua e della letteratura italiana a livello universitario si colloca all'interno di Romanistica¹: un'invenzione tedesca che ha le sue fondamenta nell'approccio storico-comparatistico allo studio delle lingue romanze². Negli ultimi anni tuttavia, la dimensione comparatistica è passata in secondo piano (cfr. Schweickard 2016, 927), in modo particolare a livello dell'insegnamento: se infatti le cattedre continuano a prevedere una specializzazione su almeno due lingue romanze, i corsi – soprattutto a livello del Bachelor – vengono solitamente dedicati ad una sola lingua. Inoltre, sono sempre meno gli studenti che si dedicano esclusivamente allo studio di Romanistica, dato il progressivo aumento dei percorsi a carattere interdisciplinare, ma soprattutto a causa della forte presenza di studenti iscritti all'indirizzo didattico-pedagogico *Lehramt*³, i quali raramente combinano due lingue romanze come future materie di insegnamento⁴ (cfr. Schweickard 2016, 926-927).

Accanto alla parziale marginalizzazione dell'approccio comparatistico, la Romanistica moderna è stata caratterizzata dall'apertura verso nuove discipline: negli ultimi decenni, molti dipartimenti di Romanistica hanno infatti affiancato alle classiche componenti della filologia – ovvero lo studio della lingua e della letteratura – altri settori disciplinari, come gli studi culturali e dei media. Nei moderni percorsi di studio, lo studio della letteratura – o meglio della “scienza della letteratura” (*Literaturwissenschaft*, v. Glossario) – continua dunque sì a costituire una delle colonne portanti della formazione, ma spesso accanto ad altre discipline su cui gli studenti si possono specializzare.

In particolare, per il percorso *Lehramt*, essendo una parte consistente del curriculum occupata dalla formazione didattica (*Fachdidaktik*, v. Glossario), lo spazio dedicato allo studio della letteratura è spesso limitato. Inoltre, per quanto riguarda le lingue terziarie, la formazione

¹ Solo presso la Ludwig Maximilian Universität di Monaco è attivo un istituto di filologia italiana separato da quello di Romanistica, che offre percorsi di studio dedicati all'italiano sia a livello Bachelor che Master <https://www.italianistik.uni-muenchen.de/index.html>.

² Fondatore della Romanistica tedesca può essere considerato Friedrich Diez, titolare dal 1830 della prima cattedra di Romanistica a Bonn e autore della “Grammatica delle lingue romanze” (*Grammatik der romanischen Sprachen*, 1836-1838, in tre volumi) e del “Dizionario etimologico delle lingue romanze” (*Etymologisches Wörterbuch der romanischen Sprachen*, 1853). La locuzione tedesca *Romanische Philologie*, “filologia romanza”, viene usata la prima volta da Karl Mager nel 1839 (cfr. Schweickard 2016, 923-924).

³ Secondo i dati disponibili sul sito dell'Ufficio federale di statistica tedesco, *Bundesamt für Statistik*, nel semestre estivo 2019 gli iscritti a Romanistica erano 15.958, di cui 7.919 – circa il 50% – al percorso *Lehramt* (cfr. Destatis 2020).

⁴ A differenza della situazione italiana, i futuri docenti in Austria e Germania hanno la possibilità di scegliere liberamente due materie di insegnamento anche non connesse tra loro: di conseguenza, anche in prospettiva delle cattedre disponibili nelle scuole, gli studenti tendono a non scegliere di specializzarsi in due lingue romanze.

didattica non si occupa in genere dell'insegnamento e della "mediazione della letteratura" (*Literaturvermittlung*, v. Glossario), dal momento che i futuri insegnanti raramente avranno occasione di affrontare lo studio della letteratura nella scuola¹.

I romanisti di oggi non si formano dunque (solo) come specialisti filologi, bensì idealmente come esperti di lingua e cultura straniera (cfr. Kremnitz 2007, 15). Sebbene un chiaro sbocco professionale sia previsto solo per i candidati *Lehramt*, è possibile pensare ai romanisti in generale – e non solo agli insegnanti di lingua – come mediatori delle lingue e delle letterature romanze in senso lato (cfr. Kremnitz 2007, 15-16).

Oltre ai cambiamenti interni alla disciplina, è necessario prendere in considerazione il mutato posizionamento di Romanistica nel panorama della formazione universitaria. Come tutte le materie linguistiche e culturali, anche Romanistica sta infatti registrando un progressivo calo del numero degli iscritti. Questa tendenza – che veniva già registrata nel 2007 da Kremnitz (2007, 14), e che è andata probabilmente acuendosi a partire dalla crisi economica del 2008 – è correlata con gli sviluppi che hanno caratterizzato la società negli ultimi decenni, e che hanno portato molti studenti a preferire titoli di studio più spendibili sul mercato del lavoro, o comunque a scegliere percorsi di studio con una connessione più diretta al mondo professionale. Nell'ambito di Romanistica infatti – sebbene questa fornisca diversificate prospettive lavorative, come ad esempio nel giornalismo, nell'editoria, in archivi e biblioteche, ecc. (cfr. Schweickard 2016, 926-927) – solo i percorsi *Lehramt* offrono una formazione professionale mirata.

Il fenomeno del calo degli iscritti ha dimensioni ancora maggiori per l'italiano, che – seppur non ai livelli di lingue 'minori' come il portoghese o il rumeno – perde sempre più terreno rispetto a francese e spagnolo. Secondo i dati disponibili sul sito dell'Ufficio federale di statistica tedesco *Bundesamt für Statistik* (cfr. Destatis 2020) nel semestre estivo 2019 gli iscritti totali a Romanistica erano 15.958 (contro i 75.058 di Germanistica e i 47.662 di Anglistica), e se per il francese e per lo spagnolo gli iscritti erano rispettivamente 5.881 e 5.339, per l'italiano si contavano solo 1.188 studenti.

Il progressivo calo del numero di studenti e il ridimensionamento dell'importanza della letteratura all'interno dei curricula spingono a un necessario ripensamento della didattica a livello accademico della letteratura di una lingua terziaria, qual è l'italiano.

¹ Nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano a scuola, l'impiego di testi letterari non è raro, tuttavia esso è solitamente funzionale all'apprendimento linguistico e non è in genere inserito in un percorso di studio della letteratura.

Definizione del campo di ricerca

Il presente lavoro affronta il tema dell'insegnamento della letteratura in lingua straniera all'università, specificatamente nel contesto degli studi di Italianistica nelle università in lingua tedesca. Dal momento che lo specifico campo di ricerca è stato scarsamente esplorato, per la sua definizione è stato necessario considerare separatamente le sue aree di riferimento, collegandole tra loro e considerandole dalla prospettiva dell'insegnamento della letteratura all'interno di Italianistica. Per la definizione del campo di ricerca vengono dunque presi in esame tre ambiti principali: la didattica universitaria, intesa come teoria e ricerca sull'educazione all'università; la didattica della letteratura, nella prospettiva dell'insegnamento/apprendimento della (scienza della) letteratura a livello universitario; e l'apprendimento di una lingua straniera, con particolare attenzione all'abilità di lettura (letteraria).

Il primo ambito di riferimento, che costituisce anche il macro-ambito disciplinare in cui si colloca il presente lavoro, è quello della didattica universitaria, intesa come disciplina scientifica che si occupa di indagare il funzionamento dell'insegnamento/apprendimento a livello universitario con lo scopo di migliorarne i processi (Schneider & Flaig 2018, 242)¹. Tuttavia, non vi è un generale accordo su tale definizione (cfr. p.e. Pasternack 2006): l'assegnazione di status di 'disciplina' alla didattica universitaria può infatti essere percepita come limitazione della libertà di insegnamento. La formulazione di indicazioni concrete per l'insegnamento delle singole materie costituisce sì uno degli obiettivi della ricerca sulla didattica universitaria, tuttavia tali indicazioni non devono essere seguite in modo pedissequo, al contrario: i risultati della ricerca, nonché i progetti di ricerca stessa, dovrebbero essere occasione per i docenti di riflettere criticamente sulle proprie decisioni e azioni nell'ambito dell'insegnamento, e sviluppare così un'immagine più consapevole di loro stessi in quanto "mediatori" (*Vermittler*, v. Glossario) della materia (cfr. Hallet 2013, 12).

Un secondo ambito di riferimento è costituito dalla didattica della letteratura. Negli ultimi decenni questa si è affermata come disciplina scientifica indipendente, e quindi non più intesa come mera attività di "traduzione" adeguata all'età degli apprendenti (cfr. Hallet 2017a, 24) delle cognizioni raggiunte in ambito accademico per quanto riguarda teoria, critica e storia letteraria. La didattica della letteratura ha quindi spostato il focus di interesse sui processi di apprendimento e insegnamento, facendo riferimento in modo prevalente alle scienze della

¹ «Hochschuldidaktik (engl. *didactics in higher education, instruction in higher education*) ist eine wissenschaftliche Disziplin, die sich mit der Funktionsweise und den Optimierungsmöglichkeiten von Lehr- und Lehrprozessen an Hochschulen beschäftigt.» (Schneider & Flaig 2018, 242).

formazione. Seppur con dei limiti, le considerazioni sviluppate in questo campo possono essere trasferite all'ambito universitario, fornendo utili spunti di riflessione sui processi che caratterizzano l'insegnamento e l'apprendimento anche della 'scienza della letteratura'.

Il terzo ambito di riferimento riguarda l'apprendimento di una lingua straniera, che a Romanistica accompagna la formazione relativa alle varie discipline scientifiche. Caratteristica propria dello studio di una filologia straniera è infatti rappresentata dal fatto che i testi primari oggetto di studio sono in lingua straniera e provengono da un contesto culturale diverso da quello in cui sono immersi gli studenti. Inoltre, anche la comunicazione può (o dovrebbe) avvenire nella cosiddetta "lingua-obiettivo" (*Zielsprache*). Per poter affrontare lo studio, gli studenti di Romanistica devono quindi acquisire una competenza linguistico-culturale specifica: in particolare, gli studenti devono sviluppare una competenza avanzata di lettura e comprensione di un testo letterario; inoltre, per partecipare attivamente alla "comunicazione letteraria" (*literarische Kommunikation*, Leubner et al. 2016, 15), devono acquisire capacità comunicative adeguate anche nella lingua di studio.

Lacune e domande di ricerca

Nel contesto italiano, la didattica della letteratura in lingua straniera è un ambito largamente esplorato, su cui si è prodotta un'ampia letteratura – anche specifica per la letteratura italiana – composta da riflessioni di tipo teorico, ricerche empiriche e concrete proposte didattiche (p.e. Ardissino & Stroppa 2009; Balboni 2006; Balboni & Biguzzi 2008; Spera 2014; Stagi Scarpa 2005). Tuttavia, tali contributi riguardano principalmente la scuola – in contesto di italiano LS o L2 – o l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera in generale, e se alcuni di questi contributi si collocano nell'ambito di una formazione propriamente letteraria, molti altri vengono caratterizzati da una palese strumentalizzazione del testo letterario ai fini della formazione linguistica (p.e. Bertoni et al. 2014; Brogini et al. 2005; Guastalla 2009). L'insegnamento universitario resta dunque ai margini di questo ambito, non solo per quanto riguarda l'offerta editoriale per la didattica, ma anche nella letteratura scientifica: talvolta esso vi trova considerazione in quanto insegnamento della lingua italiana a studenti universitari stranieri (p.e. Caruso & De Meo 2018; Spera 2014), mentre viene escluso nella sua declinazione specifica di studio della letteratura a livello universitario.

Anche in ambito germanofono, nonostante l'apparente marginalità dei testi letterari in lingua straniera a scuola, la lettura e il lavoro sul testo letterario sono oggetto di grande interesse da parte della ricerca sulla glottodidattica scolastica. Per quanto riguarda invece lo studio

universitario della letteratura in lingua straniera i contributi non solo sono sporadici¹, ma sono inoltre frammentati per le diverse lingue e i diversi contesti di insegnamento. Questo rende i risultati di studi e ricerche difficilmente estendibili a contesti diversi: le condizioni e i presupposti cambiano infatti se si parla della lingua inglese piuttosto che di una lingua terziaria come è l'italiano, oppure se si parla dell'insegnamento della letteratura italiana in un contesto europeo, piuttosto che in Asia. Inoltre, diversi contributi (p.e. Dawidowski & Hoffmann 2016; Mayer 2017; Schädlich 2009; Steinbrenner 2004) esaminano l'insegnamento della letteratura dallo specifico punto di vista della formazione dei futuri insegnanti all'interno dei percorsi *Lehramt*: sebbene essi costituiscano spesso la maggioranza degli iscritti ai corsi di studio di Romanistica, tale prospettiva risulta comunque limitante.

Le lacune in questo ambito sono sicuramente da ricondurre alla generale scarsità di ricerca e di letteratura relative all'insegnamento universitario di materie specifiche, ed evidenziano la necessità di integrare le ormai numerose riflessioni sulla didattica universitaria sovradisciplinare con contributi specifici (cfr. Eberhardt & Wildt 2010, 12). Questa integrazione richiede la creazione non di una didattica disciplinare parallela a quella scolastica, bensì di uno spazio di ricerca e condivisione che possa essere impulso per la riflessione didattica da parte dei docenti (cfr. Eberhardt & Wildt 2010; Pasternack 2006): il progetto di ricerca da me condotto vuole essere un contributo alla realizzazione di questo spazio.

Avendo concepito il progetto di ricerca come studio esplorativo, le domande di ricerca sono state inizialmente formulate in modo generico, con un approccio al tema aperto a considerazioni inattese (cfr. Diekmann 2014, 570). È stata quindi formulata una domanda principale sulla concezione del percorso di studi letterari a Romanistica nel suo complesso, e sulla relazione tra questo e il percorso di apprendimento linguistico, alla quale sono state affiancate domande più specifiche sui contenuti, i metodi e gli attori coinvolti²:

- *Come vengono strutturati e attuati i percorsi di studio di letteratura all'interno dei corsi di Italianistica? In che relazione sono con i percorsi di apprendimento linguistico? Si può parlare di sinergia, di punti di contatto o di totale separazione?*

¹ Indicativo a questo proposito il fatto che all'interno del dizionario enciclopedico Metzler per la didattica delle lingue straniere (Surkamp 2017), alla voce "didattica della letteratura" (*Literaturdidaktik*) redatta da Wolfgang Hallet (2017b) sia stata tolta l'indicazione sulla didattica della letteratura in lingua straniera all'università come uno dei campi di ricerca da sviluppare, presente invece nell'edizione 2010: «Gänzlich am Anfang steht die fremdsprachliche L.[iteraturdidaktik] an der Hochschule. Hier zeichnen sich, allerdings nicht einmal fremdsprachenspezifisch, lediglich erste Anfänge einer konzeptuellen Kartierung dieses Feldes und einer bildungstheoretischen wie didaktischen Rahmung des universitären Literaturunterrichts ab.» (Hallet 2010, 204).

² Vengono riportate le domande di ricerca come erano state formulate nella concezione iniziale del progetto.

- *Contenuti: cosa viene insegnato (quali temi vengono affrontati e quali opere vengono lette), e con quali strumenti (edizioni, dispense, manuali, ecc.);*
- *Metodi: quali sono i metodi di insegnamento utilizzati, con particolare riferimento alla lettura di testi letterari;*
- *Docenti: quali sono i criteri che stanno alla base delle scelte didattiche e di programmazione, con particolare attenzione alla scelta delle letture e alle modalità di lettura;*
- *Studenti: come viene valutato il percorso di apprendimento (adeguatezza delle preconoscenze, soddisfazione delle aspettative, ricadute personali); quali sono le abitudini di studio e di lettura, ed eventuali necessità in termini di didattica o di strumenti.*

La formulazione iniziale è stata necessaria alla definizione del *design* della ricerca e alla costruzione degli strumenti di raccolta dei dati. Originariamente era stato messo al centro dell'interesse il rapporto tra lo studio della letteratura e il percorso di apprendimento linguistico, che rappresenta lo specifico dello studio di una filologia straniera: l'approccio iniziale all'oggetto di indagine è stato quindi fortemente focalizzato sulle eventuali difficoltà linguistiche che potevano caratterizzare l'esperienza di lettura da parte degli studenti di una filologia straniera. I primi risultati intermedi dell'indagine sul campo hanno poi portato ad una riformulazione delle domande di ricerca: nella fase della raccolta dei dati sono infatti emersi altri temi di interesse, e la questione della formazione linguistica degli studenti è passata ad essere da oggetto centrale di indagine a prospettiva da cui indagare altri aspetti emersi come particolarmente rilevanti e problematici, quali la definizione degli obiettivi formativi e la motivazione degli studenti allo studio della letteratura e in particolare alla lettura. La lettura di testi letterari in lingua straniera e la dimensione della comunicazione nella lingua di studio – rappresentando la specificità dello studio di una filologia straniera – sono comunque restate al centro dell'interesse.

Dal momento che solo sulla base di una considerazione attenta degli obiettivi è possibile sviluppare una riflessione sui contenuti e sui metodi di insegnamento, è stata esplorata in primo luogo la definizione degli obiettivi formativi relativi all'educazione letteraria a Romanistica, e nello specifico della competenza letteraria a livello universitario (*literaturwissenschaftliche Kompetenz*, v. Glossario). La domanda centrale su quali siano gli obiettivi formativi dell'insegnamento della letteratura a Romanistica è stata affiancata da alcune domande secondarie relative alla coerenza di tali obiettivi a livello 'interno', quindi in

relazione all'offerta formativa e alla pratica didattica, e a livello 'esterno', ovvero in relazione alle condizioni date dalla dimensione sociale in generale e dagli studenti in particolare.

Per quanto riguarda la coerenza interna sono stati indagati i convincimenti dei singoli docenti in relazione sia alle considerazioni teoriche sugli obiettivi formativi e alle formulazioni presenti in piani di studio e ordinamenti, sia alla concreta pratica didattica. Inoltre, sulla base delle osservazioni condotte e dell'analisi dei programmi, è stato indagato se i contenuti proposti e i metodi impiegati fossero adeguati al raggiungimento degli obiettivi definiti. Infine, è stata esplorata la coerenza esterna degli obiettivi rispetto ai presupposti relativi agli studenti, in riferimento sia ai loro atteggiamenti e alle loro capacità, sia alle aspettative sul ruolo sociale, culturale e professionale, che viene assegnato ai laureati in questa disciplina.

Riassumendo, è stato quindi possibile formulare le seguenti domande di ricerca:

- *Quali sono gli obiettivi della formazione letteraria a Romanistica e come è possibile definire una competenza letteraria (in lingua straniera) a livello universitario?*
- *L'offerta formativa, i contenuti proposti e i metodi impiegati sono adeguati al raggiungimento degli obiettivi, anche in considerazione delle disposizioni e delle reali facoltà degli studenti?*

La concezione del progetto di ricerca

Il progetto di ricerca è stato concepito come studio di caso presso tre università in Austria e Germania¹. Trattandosi di una ricerca esplorativa, l'obiettivo è stato quello di ottenere un quadro più ampio possibile dal quale far emergere aspetti rilevanti, che fossero impulso per ulteriori domande di ricerca. Sono stati quindi impiegati diversi metodi di ricerca per indagare l'insegnamento da diverse prospettive. In un primo momento, attraverso l'analisi di documenti (piani di studio, regolamenti, ecc.) e di banche dati (lo storico dei corsi offerti), è stato possibile ottenere un quadro dell'offerta formativa relativa alla letteratura italiana presso i tre atenei. La ricerca sul campo si è svolta invece presso le tre università in tre semestri successivi: dopo aver condotto delle osservazioni all'interno dei corsi offerti per i percorsi di letteratura italiana, è stato distribuito un questionario alle studentesse partecipanti e sono stati intervistati i docenti titolari dei diversi corsi. Successivamente sono state intervistate anche tre studentesse che, dopo aver compilato il questionario, si erano rese disponibili a contribuire ulteriormente alla ricerca².

¹ Al fine di garantire l'anonimato dei docenti partecipanti, si è preferito non indicare in quali atenei è stata condotta l'indagine, facendovi riferimento come università A, università B e università C.

² Per una panoramica del materiale raccolto v. Appendice C.

La concezione iniziale dell'indagine sul campo prevedeva che, in seguito alla somministrazione del questionario alle studentesse, venissero organizzati dei gruppi di discussione per approfondire eventuali argomenti emersi come particolarmente problematici dalle osservazioni e dai risultati del questionario stesso. Purtroppo, le risposte al questionario sono state numericamente molto inferiori alle attese e, sulla base delle poche partecipanti che avevano dato la propria disponibilità, non è stato possibile organizzare gruppi di discussione, bensì interviste individuali. Ciò ha portato ad uno sbilanciamento dei dati raccolti, dal momento che attraverso le osservazioni e – in modo particolare – le interviste con i docenti è stato possibile raccogliere informazioni più articolate e approfondite rispetto a quelle ottenute attraverso il questionario e le interviste con le studentesse. Nonostante il parziale insuccesso dell'indagine sulle studentesse, i dati ottenuti sono stati comunque messi in dialogo con quelli raccolti attraverso gli altri strumenti, con lo scopo di illuminare il fenomeno studiato anche dalla loro prospettiva.

Dopo una prima analisi dei dati raccolti, sono stati individuati principali temi di interesse su cui concentrare l'analisi successiva, che è quindi proceduta integrando le informazioni ad essi inerenti provenienti dai diversi set di dati a disposizione. I diversi tipi di dati raccolti sono stati messi in dialogo attraverso due movimenti interpretativi: da un lato esplorando le problematiche e le contraddizioni emerse dai dati stessi (movimento *bottom-up*) e dall'altro esaminando i dati alla luce di concetti chiave derivanti dalla letteratura, nonché dei modelli teorici di riferimento (movimento *top-down*). Questo modo di procedere – illustrato nella Parte III del presente lavoro – è risultato nello sviluppo dei singoli focus tematici attraverso la giustapposizione dei dati e delle diverse prospettive.

Struttura del lavoro

Il presente lavoro è strutturato in quattro parti. La Parte I è dedicata alle considerazioni teoriche, ovvero all'analisi dello stato dell'arte relativo agli ambiti fondamentali per la definizione dell'oggetto di ricerca, nonché alla sistematizzazione di categorie e concetti funzionali all'analisi e all'interpretazione dei dati.

I fondamenti teorici sono stati enucleati in due momenti: all'inizio dell'indagine, la ricerca si è concentrata sulla didattica della letteratura in generale e sulla didattica della letteratura in lingua straniera in particolare, oltre che prendere in considerazione studi esemplificativi sulla didattica universitaria in ambiti limitrofi a quello del presente studio, come Germanistica o Anglistica. Solo in un secondo momento, con l'emergere dei temi chiave su cui focalizzare l'analisi, sono stati approfonditi gli aspetti teorici ad essi relativi, come ad esempio quelli relativi

alla motivazione allo studio e alla lettura degli studenti universitari, e la discussione intorno agli obiettivi della formazione letteraria (all'università) e alla definizione della competenza letteraria. L'approfondimento teorico ha quindi in parte accompagnato l'analisi dei dati: questo modo di procedere è proprio delle indagini di tipo esplorativo, per le quali i temi centrali di interesse non possono essere stabiliti a priori, e in cui una forte strutturazione teorica pregressa potrebbe persino compromettere l'indagine. Un'indagine esplorativa deve essere infatti caratterizzata dalla massima apertura, sebbene il lavoro di ricerca venga comunque sempre influenzato da informazioni preesistenti possedute dal ricercatore, nonché da preconetti e aspettative sul fenomeno studiato (v. § II 1.1).

È inoltre necessario precisare che l'esplorazione dei fondamenti teorici si è basata in modo prevalente sulla letteratura in lingua tedesca, e in secondo luogo su quella in italiano e in inglese (quest'ultima soprattutto per quanto riguarda gli aspetti cognitivi della lettura). La scelta di collocarsi in questa prospettiva è stata dettata dalla necessità di considerare il fenomeno studiato nel suo contesto socioculturale, e quindi profondamente connesso con il discorso teorico sulla didattica diffuso in Germania e Austria, e con le politiche educative di questi paesi.

Nella Parte I verrà dunque definito in primo luogo il campo della presente indagine, ovvero la didattica universitaria della letteratura in lingua straniera, nella prospettiva specifica dello studio di Italianistica in Austria e Germania (§ I 1). Dato il ruolo centrale che la lettura riveste nell'insegnamento della letteratura in generale, e la sua specificità nello studio di una letteratura in lingua straniera, è risultato imprescindibile prendere in considerazione alcuni aspetti fondamentali della lettura sia dal punto di vista cognitivo (§ I 2.1), sia emotivo-motivazionale (§ I 2.2). Infine, alla luce dei dati raccolti, si è mostrato indispensabile un approfondimento del concetto di formazione letteraria e dei suoi obiettivi (§ I 3), che ha portato alla proposta di una definizione di competenza letteraria che fosse valida per l'ambito universitario (§ I 3.3).

La Parte II è dedicata alla metodologia. Considerando l'insegnamento della letteratura italiana all'università come fenomeno sociale, per il *design* della presente indagine è stato necessario fare riferimento agli strumenti di indagine sociologica, nello specifico quelli relativi alla ricerca sul campo. Nella seconda parte del lavoro viene quindi presentata in modo dettagliato e riflessivo la metodologia di ricerca all'insegna del "principio di esplicazione" (*Prinzip der Explikation*) formulato da Lamnek (1988) come principio centrale della comunicazione di indagini sociologiche di tipo qualitativo. Secondo questo principio, i passi dettagliati della ricerca devono essere esposti chiaramente per permettere alla comunità scientifica di comprendere e ricostruire sia il modo in cui sono stati raccolti i dati, sia come essi

sono stati interpretati (Lamnek & Krell 2016, 332)¹. Un secondo principio, che ha caratterizzato tutto il processo di indagine, è quello della “riflessività” (*Reflexivitätsprinzip*, cfr. Lamnek 1988), secondo il quale il ricercatore è chiamato costantemente a considerare e valutare in modo riflessivo il proprio operato e l’adeguatezza degli strumenti di indagine (Lamnek & Krell 2016, 336)². Una riflessione approfondita sugli strumenti e sul modo in cui questi vengono applicati non solo può evitare “errori grossolani”, ma in caso di imprecisioni o superficialità nella conduzione dell’indagine permette che queste vengano incluse nell’interpretazione dei dati raccolti (cfr. Froschauer & Lueger 1992, 35)³. Questo aspetto è stato particolarmente importante, poiché la riflessione ha consentito di esplicitare le difficoltà incontrate, nonché gli errori commessi, e di tenerli in considerazione nelle fasi di analisi e di comunicazione dei risultati, garantendo così comunque la qualità dell’indagine.

Seguendo questi principi, la seconda parte del presente lavoro viene dunque dedicata alla descrizione del *design* della ricerca nel suo complesso (§ II 1), dello svolgimento della ricerca, incluso il processo di scelta e di costruzione degli strumenti di indagine (§ II 2) e del modo di procedere nell’elaborazione e nell’analisi dei dati (§ II 3). Soprattutto nella descrizione del *design* della ricerca e degli strumenti di indagine è stato fatto sistematico riferimento a differenti paradigmi, approcci e metodi; con questo non si intende assegnare forzatamente delle etichette allo studio, bensì esplicitare le riflessioni metodologiche che stanno alla base della costruzione del *design* di ricerca e dei singoli strumenti.

Nella Parte III vengono presentati i risultati dello studio alla luce delle considerazioni teoriche sugli obiettivi della formazione letteraria a Italianistica (v. § I 3.3). In particolare, si è cercato di ricostruire i convincimenti – espliciti ed impliciti – dei docenti, mettendoli in relazione ai contenuti dei piani di studio e ai risultati delle osservazioni e dell’indagine sulle studentesse. Al fine di svolgere un confronto tra la riflessione teorica, le affermazioni esplicite sugli obiettivi e le considerazioni implicite che sono state ricostruite dall’analisi delle interviste, è stato necessario ripercorrere in primo luogo gli obiettivi dichiarati esplicitamente, sia come appaiono

¹«Der Sozialforscher [soll] die einzelnen Schritte im Forschungsprozess offen legen [...], damit die Scientific Community in der Lage ist, sowohl die erhobenen Informationen als auch deren Interpretationen nachvollziehen zu können.» (Lamnek & Krell 2016, 332).

²«Eine Reflexivität der Methode setzt eine reflektierte Einstellung des Forschers wie auch die Anpassungsfähigkeit seines Untersuchungsinstrumentariums voraus.» (Lamnek & Krell 2016, 336).

³ Froschauer & Lueger (1992) forniscono delle indicazioni sulla conduzione delle interviste utili ad evitare “errori grossolani”, incoraggiando un’intensa riflessione sui processi di ricerca: «Sie [die Hinweise] sollen auch nicht „Interviewfehler“ verhindern und die Situation völlig kontrollierbar machen, sondern vor allem grobe Ungereimtheiten verhindern und zur intensiven Reflexion des Untersuchungsprozesses anregen, der wertvolle Beiträge zur Analyse sozialer Systeme liefern kann. Und wenn schon Ungereimtheiten auftauchen, so sollten diese auch in der Interpretation mitbedacht werden.» (Froschauer & Lueger 1992, 35).

nei piani di studio e nei curricula (§ III 1.1), sia come vengono formulati dagli stessi docenti nelle interviste (§ III 1.2).

Dall'analisi delle interviste con i docenti sono emersi convincimenti e valutazioni che, sebbene non esplicitamente riferiti agli obiettivi della formazione letteraria, si inseriscono in un discorso più ampio che percorre trasversalmente il materiale raccolto nel presente studio. Sono stati quindi affrontati alcuni temi chiave relativi alla formazione letteraria, così come emergono dai dati. Innanzi tutto, sono state prese in esame le considerazioni sulle conoscenze sulla letteratura a partire dalle conoscenze base da acquisire all'inizio del percorso di studi di letteratura a Romanistica (§ III 2.1). Inoltre, è stata affrontata la questione relativa alle conoscenze di teoria e metodologia (§ III 2.2) e di storia della letteratura (§ III 2.3) nella prospettiva dell'orientamento alle competenze, nonché quella riguardante il difficile equilibrio tra conoscenze sul panorama letterario e metodologia del lavoro scientifico (§ III 2.4).

Data l'importanza che l'approccio diretto ai testi occupa – o dovrebbe occupare – nello studio della letteratura, è stata realizzata una panoramica della presenza di testi e lettura nell'insegnamento, in riferimento sia a quanto previsto nei piani di studio e negli ordinamenti (§ III 3.1), sia a quanto emerso dall'osservazione delle lezioni oggetto della presente indagine (§ III 3.2). La presenza dei testi e le modalità di lettura sono state esaminate anche dal punto di vista delle studentesse (§ III 3.3).

Tra le dimensioni della competenza letteraria sono state indagate in modo approfondito la competenza di lettura letteraria in lingua straniera (§ III 4.2), e la competenza comunicativa, in relazione sia allo sviluppo della capacità di partecipazione alla discussione letteraria, sia alla questione della lingua di comunicazione (§ III 4.3). Infine, è stata indagata la dimensione motivazionale, sia in riferimento alla motivazione delle studentesse per la lettura e lo studio della letteratura dal punto di vista dei docenti e delle studentesse stesse (§ III 5.1), sia per quanto riguarda lo spazio che la dimensione motivazionale occupa nell'insegnamento universitario (§ III 5.2).

Nell'ultima parte sono state esposte Conclusioni e prospettive: parallelamente al riassunto dei risultati sono state evidenziate 'buone pratiche' per la didattica e questioni problematiche per le quali sono stati forniti suggerimenti e indicazioni. Trattandosi di uno studio esplorativo, le indicazioni proposte non possono e non vogliono essere linee guida dettagliate per la pratica didattica, ma possono rappresentare un punto di partenza per considerazioni più puntuali da parte dei docenti. Inoltre, sebbene i risultati del presente lavoro non possano essere generalizzati, gli aspetti problematici evidenziati possono fungere da impulso per ulteriori

indagini, nonché rappresentare un'occasione di (auto)riflessione da parte dei docenti sugli obiettivi dell'insegnamento della letteratura e sul proprio agire didattico.

Parte I - Fondamenti teorici

1. La didattica universitaria della letteratura in lingua straniera

Oggetto del presente studio è la didattica universitaria della letteratura in lingua straniera, nel caso particolare dell'Italianistica nelle università germanofone: trattandosi di un tema composito, per definirlo è necessario scomporlo e affrontare separatamente i tre elementi fondamentali che lo costituiscono. Per prima cosa verrà quindi esaminato il concetto stesso di didattica universitaria così come viene declinato in ambito germanofono; si tratta di un ambito fortemente dibattuto e che – soprattutto per quanto riguarda le singole discipline – viene ancora affrontato in modo frammentario (§ I 1.1). In secondo luogo, verrà affrontata la didattica della letteratura dal punto di vista dell'insegnamento universitario, ovvero in quanto didattica della “scienza della letteratura” (*Literaturwissenschaft*) o “critica letteraria”¹; a questo proposito verrà preso in esame il rapporto tra studio scientifico e insegnamento della disciplina, sia nella sua specificità nel contesto universitario, sia nei suoi elementi di continuità con il discorso sulla didattica disciplinare per la scuola (§ I 1.2). Infine, verrà presa in esame la specificità dello studio universitario di una letteratura in lingua straniera, con particolare attenzione al rapporto che il percorso formativo per la letteratura instaura con il percorso di formazione linguistica; risulterà evidente come in questo caso la specificità del contesto universitario prevale nettamente sugli elementi di continuità rispetto al discorso sull'insegnamento della letteratura in lingua straniera a scuola (§ I 1.3).

1.1. La didattica universitaria

Come la didattica in generale, anche la didattica universitaria si colloca tra riflessione teorica e pratica di insegnamento; può essere infatti definita come “disciplina scientifica che si occupa del funzionamento dei processi di insegnamento e apprendimento all'università e della loro potenzialità di miglioramento”, ma si realizza anche come concreto campo di azione pratica, in cui viene promossa la formazione dei docenti universitari (Schneider & Flaig 2018, 242)². Per questa ragione, la didattica universitaria come disciplina scientifica si basa

¹ L'espressione ‘critica letteraria’ viene qui utilizzata in alternativa a quella di ‘scienza della letteratura’, sebbene le due non siano esattamente sovrapponibili: «La critica letteraria, nel senso più ampio del termine, si può definire come un ‘discorso sulla letteratura’. [...] comprende di solito la teoria letteraria (oggi chiamata spesso ‘poetica’), accanto a quella che viene chiamata ‘critica pratica’, lo studio cioè di opere d'arte specifiche. Essa generalmente esclude le attività preliminari, quali l'ordinamento, la preparazione e l'edizione di un testo, e la storia e la biografia letterarie erudite. In tedesco, il termine *Literaturkritik* è spesso limitato all'attività di recensione quotidiana [...], mentre il termine *Literaturwissenschaft* (coniato nel 1842) viene impiegato per designare sia la teoria sia la storia della letteratura.» (Wellek 1975, 1123).

² «Hochschuldidaktik (engl. *didactics in higher education, instruction in higher education*) ist eine wissenschaftliche Disziplin, die sich mit der Funktionsweise und den Optimierungsmöglichkeiten von Lehr- und Lehrprozessen an

prevalentemente sui metodi della ricerca empirica. Inoltre, essa è inevitabilmente legata alle politiche educative e alla dimensione istituzionale dell'università, nell'ambito delle quali si realizza la pratica dell'insegnamento.

Negli ultimi anni, in Austria e in Germania sono stati istituiti centri e associazioni per la didattica universitaria¹, e presso diverse università vengono offerte ai docenti possibilità concrete di formazione professionale. Tuttavia, tale offerta formativa è di tipo prevalentemente sovradisciplinare, mentre contributi alla riflessione sull'insegnamento delle singole discipline – pur presenti in singole pubblicazioni e convegni – sono marginali. Uno dei maggiori compiti per il futuro della didattica universitaria può quindi essere rintracciato nella necessità di colmare la generale carenza di indicazioni specifiche per le singole discipline, ad esempio attraverso la formulazione di metodi di insegnamento/apprendimento adeguati alle diverse materie (Hallet 2013, 7)². È però importante precisare che lo sviluppo delle didattiche disciplinari non deve implicare una cristallizzazione della didattica in indicazioni normative per l'insegnamento, bensì – come indicato da Hallet (2013, 5)³ – deve essere tradotto in una riflessione costante e in un esame critico dei metodi e dei formati impiegati. Questo può essere reso possibile attraverso una vera e propria attività di ricerca empirica, attraverso cui individuare dei “fattori di successo” per l'insegnamento, che – sebbene non assoluti – siano più affidabili rispetto alle convinzioni personali dei singoli docenti (Hallet, 2013, 9)⁴.

Sebbene la discussione sulla didattica universitaria sia stata dunque avviata ormai da decenni all'interno delle università, si riscontra un indiscutibile primato dell'attività di ricerca rispetto all'insegnamento, che – pur occupando una grande parte dell'attività professionale di ricercatori e professori – viene spesso da loro considerato una fastidiosa incombenza (cfr. Junkerjürgen 2018, 76; Paetz et al. 2011, 33). La formazione professionale dei docenti universitari si concentra ancora prevalentemente sulla dimensione della ricerca scientifica,

Hochschulen beschäftigt. Hochschuldidaktik ist zugleich auch ein praktisches Anwendungsfeld, in dem hochschuldidaktische Beratungsstellen die Aus- und Weiterbildung von Dozierenden betreiben.» (Schneider & Flaig 2018, 242).

¹ Oltre ai diversi centri in seno ai singoli atenei, si segnalano le due associazioni per la didattica universitaria di Austria (Österreichische Gesellschaft für Hochschuldidaktik – ÖGHD, <http://www.oeghd.at/>), e Germania (Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik – DGHD, <https://www.dghd.de/>).

² «Eine der wichtigsten Aufgaben einer Hochschulfachdidaktik besteht daher darin, [...] fachlich adäquate, d.h. z.B. mit den hermeneutischen und interpretatorischen Verfahren eines Faches kompatible Lehr- und Lernmethoden zu entwickeln.» (Hallet 2013, 7).

³ «Es gibt keine ‚natürlichen‘ Zusammenhänge zwischen Fach und Methode, sondern es ist Aufgabe einer disziplinbezogenen Hochschuldidaktik, Lehrkonzepte und -methodiken stets aufs Neue zu reflektieren und für den konkreten Fall einer jeden einzelnen Lehrveranstaltung einer kritischen Prüfung zu unterziehen.» (Hallet 2013, 5).

⁴ «Davon [von der Erforschung des Unterrichts] kann man sich ein zuverlässigeres (jedoch wohl niemals ‚gesichertes‘) Wissen über Erfolgsfaktoren für das Lehren und Lernen erhoffen, ein zuverlässigeres jedenfalls als jenes, das lediglich auf subjektiven und intuitiven Annahmen beruht [...].» (Hallet, 2013, 9).

mentre la professionalizzazione dell'insegnamento è spesso rimessa alla libera iniziativa dei singoli. Infatti, raramente è richiesto ai docenti di prendere parte ai corsi di formazione offerti ormai dalla maggior parte degli atenei (cfr. Reichl 2008, 158). Anche se in alcuni casi per chi intraprende l'insegnamento universitario è obbligatorio assolvere almeno una formazione di base, e sebbene la partecipazione a questi percorsi formativi possa sicuramente promuovere le prospettive di carriera per i giovani docenti, la maggioranza dei docenti universitari inizia a svolgere l'attività di insegnamento senza avere conoscenze specifiche di didattica (cfr. Paetz et al. 2011, 33), e lo sviluppo delle competenze professionali relative all'insegnamento vengono spesso sviluppate in modo intuitivo, per lo più sulla base dell'imitazione di quanto osservato dai propri docenti (cfr. Hallet 2008, 8).

In un simile contesto non sorprende che molti docenti si mostrino scettici nei confronti della didattica universitaria (cfr. Paetz et al. 2011, 37): eventuali indagini o iniziative di formazione possono infatti essere percepite come ulteriore carico di lavoro da doversi assumere a scapito dell'attività di ricerca; inoltre, alcuni docenti potrebbero non riconoscere la necessità o la potenziale efficacia di tali iniziative, relegando la didattica a questione relativa esclusivamente al contesto scolastico, e presumendo invece che – avendo a che fare con studenti adulti in grado di gestire in modo autonomo l'apprendimento – sia sufficiente mettere a loro disposizione i contenuti (cfr. Osterroth 2018, 5-6).

Infine, una delle ragioni più diffuse alla base dello scetticismo nei confronti della didattica universitaria potrebbe essere la convinzione che il suo sviluppo a livello disciplinare possa comportare una limitazione della libertà di insegnamento. Questa convinzione è probabilmente fondata su un'errata concezione della didattica in senso normativo, ovvero come insieme di contenuti e metodi da dover impiegare nell'insegnamento. È vero infatti che i docenti universitari devono essere liberi di scegliere i contenuti da trasmettere e i metodi con cui farlo, tuttavia è necessario che qualunque scelta – di metodo o di contenuto – sia sempre riflettuta, anche dal punto di vista didattico: i docenti devono essere liberi di concepire e realizzare i propri corsi come ritengono opportuno, ma dovrebbero farlo nella consapevolezza di come le loro scelte influenzeranno la motivazione, l'apprendimento e la formazione degli studenti.

La necessità di programmare e svolgere l'attività didattica in modo consapevole sulla base di coordinate precise non dovrebbe quindi essere percepita come limitazione alla libertà di insegnamento, allo stesso modo in cui le norme del lavoro scientifico non vengono percepite come limiti all'attività di ricerca: infatti, mentre qualunque ricercatore considera normale sottoporre il proprio lavoro di ricerca al giudizio della comunità scientifica, i docenti raramente accettano di buon grado iniziative di valutazione della loro attività di insegnamento (cfr.

Osterroth 2018, 3). A questo proposito è necessario sottolineare che, sebbene siano ormai ampiamente diffuse pratiche di valutazione dei corsi da parte degli studenti, questo non può rappresentare una competente valutazione dell'insegnamento: si tratta infatti dell'espressione di considerazioni personali da parte di persone che non hanno la competenza necessaria per valutare in modo professionale e oggettivo l'insegnamento, inoltre «[r]ather than being assessed by an educational expert, [...] teachers are assessed by subjects who should be part of the scenario under observation themselves.» (Reichl 2008, 316). Con questo non si vuole affermare che la rilevazione delle opinioni e delle valutazioni degli studenti non possa essere utile, e contribuire alla riflessione da parte dei docenti sulla propria attività didattica: la considerazione dei bisogni e delle attitudini degli studenti nella programmazione dell'insegnamento ricopre infatti un ruolo importante nelle riflessioni sulla didattica universitaria (cfr. Küchler 2019, 268), e la capacità di stimare le disposizioni degli studenti sia dal punto di vista cognitivo che motivazionale può contribuire in modo sostanziale alla qualità dell'insegnamento (cfr. Paetz et al. 2011, 38). Tuttavia, le valutazioni da parte degli studenti non dovrebbero sostituire altre procedure di controllo della qualità dell'insegnamento, come ad esempio la costituzione di un portfolio di insegnamento (*Lehrportfolio*), oppure osservazioni tra pari (*Peer-Hospitalation*) o condotte da esperti (*Lehrgutachten*) (cfr. Egger & Merkt 2012).

L'implementazione più o meno sistematica della valutazione dei corsi da parte degli studenti può essere inserita nell'ambito del processo di "spostamento dall'insegnamento all'apprendimento" (*shift from teaching to learning*) che, all'insegna della centralità dell'apprendente, ha caratterizzato le riflessioni sulla didattica negli ultimi decenni. Il fatto che questo cambio di prospettiva sia stato accolto anche in ambito universitario può sicuramente avere effetti positivi sui processi di insegnamento e apprendimento.

La centralità dell'apprendente non dovrebbe però tradursi in dinamiche che attribuiscono agli studenti il ruolo di 'clienti' da assecondare, con conseguenze potenzialmente negative per la didattica e per la stessa disciplina. Il contesto dell'insegnamento universitario in termini di domanda e offerta è mutato radicalmente negli ultimi anni – soprattutto per quanto riguarda percorsi di studio come quello di Romanistica – e, indipendentemente dal fatto che siano le istituzioni universitarie a considerare gli studenti come clienti, o che siano gli studenti stessi ad assumere atteggiamenti assimilabili a quelli di una clientela (cfr. Osterroth 2018, 92), è inevitabile che questo si rifletta sull'offerta formativa e sull'insegnamento stesso: ad esempio è possibile che i curricula vengano concepiti per risultare più 'attraenti', o che le richieste agli studenti vengano modificate al fine di diminuire il tasso di rinuncia agli studi. È incontestabile che gli studenti abbiano il diritto ad un insegnamento di qualità, e non solo per quanto riguarda

il livello qualitativo dei contenuti che vengono trasmessi, ma anche i metodi e gli strumenti che vengono impiegati; tuttavia, queste dinamiche rischiano di far spostare il focus sì sugli apprendenti, ma sulla base di regole di mercato, piuttosto che di obiettivi didattici: «These developments will indeed effect a shift towards learning, but [...] the impetus will come from a redefinition of students as customers and education as a market, rather than any consideration of pedagogical aims.» (Reichl 2008, 164). Sebbene sia importante che tutte le riflessioni sull'insegnamento universitario prendano in esame anche il contesto socio-istituzionale, l'obiettivo principale della didattica universitaria dovrebbe essere il miglioramento dei processi di insegnamento e apprendimento, e questo non può avvenire assecondando dinamiche di tipo commerciale di domanda-offerta, ma sulla base di considerazioni pedagogiche e alla luce di chiari obiettivi di formazione (cfr. Küchler 2019, 270).

Il miglioramento dei processi di insegnamento e apprendimento deve coinvolgere in primo luogo i docenti: attraverso la loro professionalizzazione non solo si può garantire la qualità della didattica, ma è possibile migliorare la loro stessa vita professionale, con l'auspicio che l'obbligo di insegnamento non rappresenti una mera incombenza, ma sempre più occasione di soddisfazione personale e riflessione scientifica sulla materia.

Nonostante la formulazione di concrete indicazioni per la programmazione e la conduzione delle lezioni – anche attraverso un repertorio di metodi efficaci e didatticamente fondati da impiegare nei corsi – sia uno dei principali compiti della didattica universitaria, la professionalizzazione dell'insegnamento non si compie nella loro implementazione acritica. Una reale professionalizzazione dei docenti universitari si realizza invece all'insegna della consapevolezza sui metodi impiegati, e di una costante riflessione sul proprio operato alla luce sia di considerazione teoriche relative alla materia di insegnamento dal punto di vista scientifico, e agli aspetti più propriamente didattici di “mediazione della materia” (*Fachvermittlung*, v. Glossario), sia dell'esplorazione empirica dei processi di insegnamento e apprendimento. Questo aspetto è mutuato dalla didattica scolastica¹, ma assume una rilevanza ancora maggiore nella didattica universitaria, dato che la più ampia libertà di cui i docenti godono in termini di programmazione e scelta di approcci e metodi dovrebbe essere accompagnata da un'autoriflessione ancora più attenta. Il sapere implicito che ogni docente universitario matura attraverso la sua esperienza da studente e nell'arco della propria biografia

¹ Bogdal (2012), ad esempio, definisce la professionalizzazione degli insegnanti di letteratura come combinazione di “autoriflessione, autocontrollo ed etica scientifica” («Selbstreflexion, Selbststeuerung und Wissenschaftsethik des Lehrberufs» Bogdal 2012, 10).

professionale dovrebbe quindi essere convertito in consapevolezza professionale attraverso una costante riflessione critica del proprio operato¹.

La professionalizzazione dei 'critici della letteratura'² non deve dunque riguardare solo gli aspetti relativi alle conoscenze specialistiche e ai metodi della ricerca scientifica, ma è fondamentale che essi abbiano una concezione di sé stessi anche come "mediatori e formatori" (Hallet 2013, 12)³. Inoltre – come ricorda sempre Hallet (2013, 10) – essendo una grande parte degli studenti dei corsi di studio come Romanistica costituita da futuri insegnanti, gli stessi docenti delle diverse discipline scientifiche possono fungere da modello professionale per gli studenti. Per questo motivo, la necessità di condurre scelte didattiche in maniera consapevole e riflettuta non è giustificata esclusivamente dal punto di vista della formazione universitaria relativa alla singola materia, ma anche nella prospettiva della formazione professionale degli studenti come futuri insegnanti⁴.

Per lo sviluppo della consapevolezza professionale dei docenti, oltre che *workshop* e seminari di carattere sovradisciplinare che vengono offerti dai già menzionati centri per la didattica universitaria, possono essere promossi anche progetti di ricerca-azione (*action research*), in cui gli stessi docenti esplorano questioni problematiche emerse nell'ambito della loro attività di insegnamento e, sulla base delle informazioni raccolte, implementano dei cambiamenti con il fine di risolvere il problema e/o di migliorare una specifica situazione di apprendimento (cfr. Creswell 2012, 577). La didattica universitaria è infatti in primo luogo una scienza empirica, e in quanto tale deve sviluppare una metodologia di ricerca per indagare l'insegnamento nelle sue diverse forme e per le diverse materie (Hallet 2013, 9)⁵. Per fare questo la ricerca-azione è un metodo di indagine particolarmente adatto, poiché non solo offre delle coordinate metodologiche e scientifiche per condurre un'autoriflessione sulla propria attività didattica (cfr. Reichl 2008), ma sfrutta al meglio, combinandole, le competenze scientifico-metodologiche e le conoscenze specialistiche dei docenti. Inoltre, attraverso la condivisione dei risultati attraverso convegni e pubblicazioni, è possibile per i singoli docenti

¹ A questo proposito Mayer (2017, 327) parla di "sapere autoriflessivo relativo alla biografia professionale" (*berufsbiographisch selbstreflexives Wissen*).

² Con 'critici della letteratura' si intendono coloro i quali si occupano a livello accademico di teoria, critica e storia della letteratura. In tedesco viene utilizzato il termine "scienziati della letteratura" (*Literaturwissenschaftler*), v. Glossario.

³ «[E]s [ist] erforderlich, dass sich Literatur- und Kulturwissenschaftler/-innen nicht nur als forschende, sondern auch als vermittelnde und bildende Instanzen verstehen, die für die akademische Bildung und Ausbildung der jungen Generation die Verantwortung tragen.» (Hallet 2013, 12).

⁴ A questo proposito si veda lo studio condotto da Schädlich (2009) su docenti e studenti del *Lehramt* per il francese.

⁵ «[E]ine literatur- und kulturwissenschaftliche Hochschuldidaktik [muss] eine Wissenschaft sein, die sich als empirische versteht und die eine Expertise für die qualitative und quantitative Erforschung des Unterrichts und ihren Fächern entwickelt.» (Hallet 2013, 9).

contribuire a un discorso più ampio sulla didattica universitaria specifico per le singole discipline.

Un'ulteriore dimensione in cui è possibile sviluppare la discussione sulla didattica universitaria disciplinare è quella dello scambio – istituzionalizzato o a livello informale – tra colleghi del medesimo dipartimento: far uscire i docenti dall'isolamento dell'insegnamento attraverso lo scambio tra pari rappresenta uno dei prerequisiti fondamentali per garantire una didattica universitaria di qualità. Küchler (2019, 276)¹, ad esempio, menziona il cercare lo scambio con i colleghi come parte del percorso di professionalizzazione e di costruzione della propria "personalità docente" (*Lehrerpersönlichkeit*, cfr. Osterroth 2018, 6).

Il confronto con i colleghi non solo porta ad uno scambio di conoscenze, metodi e strategie per l'insegnamento, ma consente anche di acquisire consapevolezza sull'intero percorso di studio che gli studenti si trovano a percorrere. Una maggiore comunicazione su aspetti della didattica contrasterebbe infatti quello che in Osterroth (2018, 3)² viene indicato come uno dei problemi dell'insegnamento universitario, ovvero la mancanza di trasparenza. Sembra essere molto diffuso che i singoli docenti non sappiano esattamente cosa viene fatto nei corsi tenuti dagli altri colleghi della stessa disciplina: le comunicazioni interne al dipartimento spesso si limitano a quanto necessario per non creare ridondanze nell'offerta dei corsi, mentre sia i curricula sia i database dei corsi per i singoli semestri non contengono in genere descrizioni sufficientemente dettagliate per consentire ai docenti di avere un'idea precisa di ciò che i propri studenti già dovrebbero sapere e saper fare, o cosa dovranno affrontare nei corsi successivi.

È quindi necessario che accanto all'offerta di formazione didattica per i docenti universitari, oltre alla promozione della discussione sulle singole didattiche disciplinari a livello di comunità scientifica attraverso convegni o pubblicazioni, venga promosso in modo sistematico anche lo scambio tra colleghi all'interno dei singoli dipartimenti, eventualmente attraverso l'istituzione di uno spazio di riflessione e scambio sulla didattica delle singole discipline, oppure di discipline affini o connesse tra loro. Nel caso di Romanistica, questo potrebbe realizzarsi incoraggiando lo scambio non solo tra docenti delle medesime discipline scientifiche, al fine di coordinare al meglio l'offerta formativa, ma anche tra loro e i docenti di lingua, che invece operano generalmente isolati.

¹ «Zur Persönlichkeitsbildung und Professionalisierung gehört ferner, die eigene Isolation zu überwinden und den Austausch mit anderen Hochschullehrenden zu suchen.» (Küchler 2019, 276).

² «Das heißt, dass Sie unter Umständen nicht wissen, was die Fachkollegen unterrichten, was in Prüfungen dazu führt, dass man ausschließlich die im Seminar gelesene Literatur als Grundlage nutzen kann. Es gibt zwar Modulhandbücher, aber diese sind extrem offen formuliert.» (Osterroth 2018, 3).

1.2. Didattica e 'scienza della letteratura', didattica della 'scienza della letteratura'

La didattica della letteratura può essere definita brevemente come “l’insieme di decisioni, concezioni e teorie sulla letteratura come oggetto di processi di apprendimento istituzionalizzati” (Dücker 2013, 456)¹, e come tutte le didattiche disciplinari si costituisce in relazione ad altre discipline, prime fra tutte le scienze della formazione e la ‘scienza della letteratura’. Sebbene quest’ultima continui a rappresentare la principale disciplina di riferimento, negli ultimi decenni la didattica della letteratura – così come la ricerca e l’insegnamento della letteratura a livello universitario – si è aperta verso altri ambiti, come ad esempio le scienze dei media e gli studi culturali. Inoltre, l’intensa discussione sul rapporto che intercorre tra scienza e didattica della letteratura è andata verso una progressiva affermazione di autonomia della seconda rispetto alla prima.

In ambito germanofono, la didattica della letteratura è nata come disciplina scientifica – ovvero come campo di ricerca e insegnamento universitario – negli anni Sessanta, e si è sviluppata in seno alla ‘scienza della letteratura’ nella convinzione che l’insegnamento a scuola dovesse realizzarsi all’insegna dei risultati raggiunti dalla disciplina in ambito accademico, e che fosse necessario professionalizzare i futuri insegnanti all’interno del percorso universitario (cfr. Bogdal 2012, 9-10). Il rapporto tra didattica e studio scientifico della letteratura si realizza dunque inizialmente come attività di “traduzione” dei risultati della ricerca in contenuti e metodi per l’insegnamento (cfr. Hallet 2017a, 24).

Fino agli anni Novanta la didattica della letteratura ha continuato ad essere caratterizzata da domande prettamente letterarie (cfr. Lütge 2019, 15), e per rispondere alle domande sul *cosa* insegnare agli studenti e sul *come* farlo sono state impiegate le cognizioni provenienti dalla critica letteraria: la storiografia letteraria (*Literaturgeschichte*) e la costruzione del canone (*Kanonbildung*, v. Glossario) – o dei canoni – condotte a livello accademico hanno infatti contribuito a fornire il repertorio di autori ed opere da cui attingere per la creazione dei curricula scolastici, mentre gli approcci alla letteratura basati sulle diverse teorie letterarie sono stati tradotti – seppur con un certo inevitabile ritardo² – in metodi di lettura e analisi da riproporre in classe.

Nonostante tali processi di ‘traduzione’ continuino ad essere in funzione, la didattica della letteratura non viene più considerata esclusivamente come parte applicativa della ‘scienza

¹ «L[iteraturdidaktik] bezeichnet den Komplex von Entscheidungen, Konzeptionen und Theorien über Lit[eratur] als Gegenstand institutionalisierter Lernprozesse.» (Dücker 2013, 456).

² Come viene indicato in Caon & Spaliviero (2015, 18) per la realtà italiana «dalla formulazione teorica alla prassi didattica passano, generalmente, alcuni decenni».

della letteratura¹, bensì come disciplina autonoma. Tale autonomia si manifesta in particolar modo nel consolidato riferimento alle scienze della formazione (e quindi alla psicologia, alla pedagogia, alla sociologia, ecc.), e nel conseguente spostamento del focus di interesse dalla scelta di contenuti e approcci ai processi di insegnamento e apprendimento², nei quali la didattica della letteratura ha identificato il proprio specifico oggetto di indagine.

La didattica della letteratura, oltre alle domande sul *cosa* e sul *come* (sia in senso descrittivo – come si realizzano i processi di insegnamento e apprendimento, sia in senso normativo – quali approcci e metodi impiegare), deve assumersi anche il compito di rispondere alla domanda relativa al *perché* insegnare letteratura. Negli ultimi anni, la pratica didattica a scuola è stata infatti caratterizzata da una progressiva strumentalizzazione e marginalizzazione dei testi letterari. Questo fenomeno è particolarmente evidente per quanto riguarda l'insegnamento della lingua straniera, ma – soprattutto dopo il cosiddetto “shock-PISA”³ – ha iniziato a interessare anche l'insegnamento della prima lingua: nei programmi di molti indirizzi scolastici, l'insegnamento della letteratura ha così iniziato a ricoprire un ruolo sempre più marginale e i testi letterari hanno iniziato ad essere impiegati prevalentemente per lo sviluppo della competenza di lettura, al pari di altri tipi di testo⁴.

¹ In ambito germanofono, si parla a questo proposito di “scienza applicata della letteratura” (*angewandte Literaturwissenschaft*), in quanto disciplina che esamina la letteratura dalla prospettiva dei processi di insegnamento e apprendimento (cfr. Leubner et al. 2016, 14).

² Questo spostamento può essere inserito nel più ampio contesto dei cambiamenti che hanno caratterizzato la riflessione didattica negli ultimi decenni, quali lo spostamento dell'attenzione dall'insegnamento all'apprendimento (*shift from teaching to learning*), e dai contenuti ai risultati di apprendimento (*shift from content to learning outcomes*), che si sono tradotti nei concetti di centralità dell'apprendente e di orientamento alle competenze (cfr. Paetz et al. 2011).

³ L'espressione viene usata per indicare la reazione alla pubblicazione nel 2001 dei risultati della prima indagine PISA - *Programma per la valutazione internazionale dello studente*, un programma di indagine promosso a livello internazionale dall'OCSE, che a cadenza triennale esamina l'alfabetizzazione letteraria, matematica e scientifica di alunni e alunne di circa 15 anni di età (<http://www.oecd.org/pisa/>). Gli scarsi risultati ottenuti dagli studenti – anche per quanto riguarda l'abilità di lettura – hanno portato a riconsiderare in modo sostanziale gli obiettivi e i metodi di insegnamento.

⁴ Per quanto riguarda l'insegnamento della lingua straniera a scuola si parla infatti di una “deculturalizzazione” (*Entkulturalisierung*) (cfr. Zydatiś 2010, 63) e di una marginalizzazione della letteratura in seguito dell'introduzione di standard formativi incentrati sulla comunicazione quotidiana (cfr. Hallet 2017b, 235). Per l'Austria, nelle indicazioni formative per la “scuola inferiore” (*Unterstufe*), la letteratura viene citata solo come uno dei molti campi tematici che dovrebbero essere familiari agli studenti (cfr. Carnevale et al. 2012, 13-14), mentre per la “scuola superiore” (*Oberstufe*) – sebbene si faccia riferimento ai testi letterari come strumento per l'ampliamento linguistico-lessicale e per la costruzione di una generica formazione umanistica degli alunni – non vengono date indicazioni dettagliate sulla scelta dei testi e dei metodi. Per la Germania, sia gli standard formativi per la prima lingua straniera (cfr. Kultusministerkonferenz 2014), sia le indicazioni relative all'italiano come materia di esame alla maturità (cfr. Kultusministerkonferenz 2013) contengono diversi riferimenti all'impiego di testi letterari, in relazione sia alla “competenza interculturale e comunicativa” (*interkulturelle kommunikative Kompetenz*), sia alla “competenza testuale e mediale” (*Text- und Medienkompetenz*), oltre che allo sviluppo della sensibilità estetica, anche in questo caso però non vengono date indicazioni precise su contenuti, testi o metodi. Per una rassegna dei programmi di Austria e Germania cfr. Urban 2015.

Mentre per rispondere alle domande sul *cosa* e sul *come*, la didattica della letteratura si è affermata sempre di più come disciplina autonoma¹, per affrontare la questione del *perché* sia necessario occuparsi di letteratura a scuola, deve tornare a rivolgersi primariamente alla ‘scienza della letteratura’. Hallet (2017a) sostiene ad esempio che la motivazione per occuparsi di letteratura a scuola non può che risiedere nella funzione della letteratura, sulla quale si interrogano appunto i critici letterari, e afferma che la ‘scienza della letteratura’, esplorando la particolarità del contenuto culturale dei testi letterari e la loro specificità estetico-letteraria, resta la più importante disciplina di riferimento della didattica della letteratura (Hallet 2017a, 25)². Anche Wintersteiner (2006) identifica nella questione del *perché* un legame sostanziale tra didattica e studio scientifico della materia, spingendosi a formulare una definizione di didattica come “componente auto-riflessiva di ogni scienza” (*selbstreflexive Komponente jeder Wissenschaft*): la didattica, intesa come domanda sui motivi per cui è necessario occuparsi di una disciplina e sulla sua rilevanza storica, sarebbe dunque alla base della stessa attività scientifica (cfr. Wintersteiner 2006, 21). Wintersteiner cerca di rispondere a questa domanda facendo riferimento alla relazione tra letteratura e società, e alla possibilità per lo studente-lettore di mettere in relazione la letteratura con la vita reale (cfr. Wintersteiner 2006, 23-24). Vedremo più avanti come gli elementi individuati da Hallet e Wintersteiner come giustificativi della necessità di occuparsi di letteratura si costituiscano come aspetti fondamentali della discussione sulla formazione letteraria (v. § I 3.1). La specificità dell’esperienza estetica della lettura, la comprensione del rapporto tra società e letteratura e del suo specifico valore culturale, nonché la capacità da parte del lettore di stabilire connessioni tra il testo letterario e la propria vita, dovrebbero infatti essere posti alla base delle scelte didattiche (cfr. Hallet 2008, 94-96).

A livello universitario, il rapporto tra ‘scienza della letteratura’ e la sua didattica è in parte analogo a quanto emerso dal discorso sulla didattica scolastica, ed è dunque possibile trasferire molte delle considerazioni sulla didattica scolastica alla didattica universitaria: con questo non si vuole affermare che i due insegnamenti siano sovrapponibili, bensì che la didattica della ‘scienza della letteratura’ a livello universitario può orientarsi – e si orienta – in modo produttivo sulla discussione relativa alla didattica scolastica (cfr. Küchler 2019, 265), sia

¹ La domanda sul *cosa*, ad esempio, non può più trovare risposta in *un* canone o in *una* storia letteraria, e inoltre non riguarda più solo i contenuti da affrontare, ma anche le competenze che gli studenti devono sviluppare affinché si realizzi un’educazione letteraria (v. § I 3.2). Anche la domanda sul *come* non può trovare risposta esclusivamente nelle teorie letterarie e nei metodi del lavoro scientifico, ma deve rivolgersi anche alla ricerca empirica e alle scienze della formazione, prendendo in considerazione aspetti della teoria dell’educazione e dell’apprendimento.

² «[D]ie Literaturwissenschaft [bleibt] als Spezialistin für die kulturelle Bedeutung und die Spezifität literarisch-ästhetischer Texte die wichtigste Bezugsdisziplin der Literaturdidaktik.» (Hallet 2017a 25).

in merito ai processi di selezione dei contenuti e dei metodi, sia per quanto riguarda la motivazione stessa allo studio della letteratura. Il rapporto tra insegnamento universitario e disciplina scientifica non si esaurisce tuttavia in tali dinamiche, dal momento che la 'scienza della letteratura' non solo è la principale disciplina di riferimento per la didattica universitaria della letteratura, ma costituisce anche l'oggetto stesso dell'insegnamento¹.

L'insegnamento universitario della 'scienza della letteratura' dedica particolare spazio agli aspetti di teoria e metodologia, e si distingue dall'insegnamento scolastico della letteratura innanzi tutto per la sua forte competenza di riflessione epistemologica. Questo, tuttavia, non significa che la didattica della letteratura all'università si debba o si possa limitare alla dimensione scientifica costituita da teorie e metodi: sebbene quest'ultima rappresenti la specificità dello studio universitario rispetto a quello scolastico – soprattutto per quanto riguarda la componente di riflessione che viene condotta su concetti, modelli, approcci teorici, ecc., considerati nella loro complessità storico-culturale – non può esistere isolata, ma sempre in funzione dell'approccio all'oggetto di studio, che è e rimane la letteratura.

Questo aspetto emerge in modo chiaro dalle considerazioni sulla didattica universitaria della letteratura esposte da Hallet (2008; 2013), il quale afferma che la dimensione scientifica delle teorie e dei metodi dovrebbe costituire solo uno degli aspetti dell'insegnamento della letteratura all'università, in intersezione con la dimensione soggettiva della lettura, e quella intersoggettiva dell'interpretazione. Hallet parla quindi di "copresenza di soggettività, intersoggettività e scienza nell'insegnamento universitario" (*Kopräsens von Subjektivität, Intersubjektivität und Wissenschaft in der univeritären Lehre*; Hallet 2008, 97). I primi due livelli rappresentano due dimensioni differenti di approccio al testo letterario, mentre la dimensione della scientificità rappresenta un meta-livello, che quindi acquisisce significato solo se messo in relazione con i primi due.

Hallet, constatando che la dimensione individuale e soggettiva viene spesso esclusa dallo studio universitario perché considerata 'non scientifica'², afferma che essa dovrebbe invece trovare spazio nell'insegnamento, poiché costituisce un momento fondamentale del processo di comprensione, ed è sempre presente in ogni lettura, anche nel lavoro scientifico sul testo

¹ In ambito germanofono questa specificità è resa palese dalla nomenclatura con cui si indicano l'insegnamento scolastico della letteratura e quello universitario: mentre a scuola si insegna "letteratura" (*Literatur*), all'università vengono offerti corsi di "scienza della letteratura" (*Literaturwissenschaft*).

² Una delle maggiori critiche all'insegnamento universitario della letteratura dal punto di vista della socializzazione letteraria è la marginalizzazione dell'esperienza individuale di lettura. Come vedremo (v. § 1.2.2) gli studenti dei corsi letterari si trovano spesso a contrapporre la lettura personale 'per piacere' a quella per lo studio, caratterizzata invece dall'oggettività dell'analisi scientifica: questa contrapposizione porta spesso ad una dinamica che vede il secondo tipo di lettura svilupparsi a scapito del primo.

(Hallet 2008, 97)¹. L'inclusione della dimensione soggettiva nell'insegnamento universitario può avvenire in diversi modi, attraverso attività che permettano agli studenti di esplorare la loro relazione personale con il testo, senza dover sottostare alle logiche del lavoro scientifico: un esempio può essere la semplice assegnazione di uno spazio a lezione all'espressione spontanea di considerazioni personali, oppure la stesura da parte degli studenti di diari di lettura (*reading-log*)², o ancora far svolgere loro attività creative sul testo. In questo modo gli studenti verrebbero incoraggiati ad una lettura del testo che va in cerca delle connessioni tra la realtà testuale e la loro realtà personale, attività che non solo confluisce nel processo interpretativo (dal momento che solo attraverso i riferimenti alle esperienze e alle conoscenze del lettore è possibile costruire il mondo testuale, cfr. Hallet 2008, 98), ma permette l'accesso ad una delle funzioni ultime della letteratura, ovvero al comprensione di sé stessi e della realtà attraverso la lettura dei testi letterari (v. § I 3.1).

La seconda dimensione indicata da Hallet, ovvero quella intersoggettiva dell'interpretazione, non si riferisce esclusivamente allo scambio con altre persone come parte integrante del processo interpretativo (v. § I 3.2.3), ma anche al fatto che un'interpretazione di un testo scientificamente fondata presuppone la "validità intersoggettiva" delle affermazioni che vengono fatte su quello stesso testo (Hallet 2008, 101)³. Questa seconda dimensione costituisce il ponte tra esperienza soggettiva della lettura e dimensione scientifica, nella quale – alla luce di teorie e modelli – vengono sistematizzate le considerazioni emerse dalla lettura e dall'interpretazione. La dimensione scientifica non dovrebbe dunque costituire una dimensione isolata e autoreferenziale, ma un meta-livello di riflessione critica sui processi di lettura e interpretazione (cfr. Hallet 2008, 102). Per questo motivo sarebbe fondamentale trasmettere conoscenze teoriche e metodologiche non come fini a sé stesse, ma sempre alla luce della funzione che queste possono avere nei processi di comprensione e interpretazione del testo (Hallet 2008, 103)⁴.

Anche Bogdal (2012) sembra affermare la stessa necessità di non isolare l'insegnamento della 'scienza della letteratura' dall'oggetto di cui si occupa, sottolineando come sia i critici

¹ «[D]ie individuell-persönliche Lesart eines literarischen Textes [darf] nicht aus dem Verstehensvorgang ausgeblendet werden, weil sie immerzu als Verstehensfolie ko-präsent ist und in jeder Lektüre, auch in der literaturwissenschaftlichen, beständig in Form von Wahrnehmungen, Wertschätzungen, Zu- und Abneigungen oder Emotionen mitgeführt wird [...]» (Hallet 2008, 97).

² Sull'impiego dei *reading-log* si veda Reichl (2008, 297-299) (v. § I 2.2.1).

³ « [E]ine literaturwissenschaftliche begründete Textdeutung beansprucht die intersubjektive Gültigkeit der über einen literarischen Text getroffenen Aussagen.» (Hallet 2008, 101).

⁴ «[L]iteraturwissenschaftliche Theorien, Methodologien und Modelle [sollten] sinnvollerweise nicht als Selbstzweck, sondern vor allem in ihrer Funktionalität und in ihrem dienenden Charakter für die Aufschlüsselung literarischer Texte präsentiert und erarbeitet werden [...]» (Hallet 2008, 103).

della letteratura (*Literaturwissenschaftler*), sia chi si occupa di didattica della letteratura (*Literaturdidaktiker*, v. Glossario) siano mediatori professionali della letteratura¹, e in quanto tali abbiano una comune missione sociale (Bogdal 2012, 13)². La “mediazione letteraria” (*Literaturvermittlung*) – intesa come l’esercizio di interpretazione letteraria svolta in una dimensione pubblica e in qualche modo controllata dal punto di vista scientifico (Bogdal 2012, 13-14)³ – costituirebbe dunque il compito sia dell’insegnamento scolastico, sia dell’attività di ricerca e insegnamento svolta in ambito universitario. Ciononostante – secondo Bogdal – la ‘scienza della letteratura’ tenderebbe a negare il proprio ruolo di “mediatrice” all’insegna di un “purismo accademico-filologico” (Bogdal 2012, 13)⁴.

Il “purismo accademico” di cui parla Bogdal non è in realtà in contrapposizione con ogni attività di mediazione: anche l’attività accademica si realizza infatti nella comunicazione scientifica, che si tratti dell’insegnamento o della comunicazione della ricerca. L’insegnamento della letteratura all’università sembra tuttavia occuparsi principalmente della perpetuazione della disciplina scientifica, mentre, se si considera che una percentuale molto ristretta di studenti continuerà ad occuparsi di letteratura a livello scientifico, appare evidente che l’attività di mediazione dovrebbe allargare il proprio spettro d’azione. A livello scolastico viene riconosciuta l’importanza della mediazione tra l’oggetto delle diverse discipline, le esigenze della società e le disposizioni individuali degli studenti (cfr. Bogdal & Korte 2012, 23), ma a livello di insegnamento universitario della letteratura – quantomeno a Romanistica – sembra che la considerazione delle disposizioni degli studenti e del ruolo culturale e professionale che andranno ad occupare nella società al termine degli studi venga marginalizzata a favore di logiche prevalentemente inerenti alla disciplina scientifica.

¹ In modo analogo anche Balboni (2004) afferma che le funzioni svolte dall’insegnante di letteratura sono le stesse di quelle dei critici, caratterizzate da una netta componente di ‘mediazione’: «Gli insegnanti che lavorano all’educazione letteraria svolgono tutte e tre le funzioni del critico individuate da Eco [...] essi sono: “recensori” che riferiscono sulle opere e sugli autori, raccomandandone alcuni sulla base di parametri critici da condividere con gli studenti per farli diventare autonomi [...]; “storici della cultura”, che inseriscono l’opera e l’autore nel contesto storico originario e poi ne seguono le alterne fortune fino al giorno d’oggi, cercandone le ragioni; “critici testuali”, che cercano di far scoprire agli studenti i meccanismi della testualità e della letterarietà [...]» (Balboni 2004, 6).

² «*Literaturwissenschaftler* und *-didaktiker* sind beide professionelle *Vermittler* von Literatur in staatlichen Institutionen (Universitäten und Schulen) mit einem gemeinsamen gesellschaftlichen (kulturellen) Auftrag.» (Bogdal 2012, 13).

³ «*Vermittlung* von Literatur bedeutet ihre systematische, im öffentlichen Raum erfolgende und von der Wissenschaft ‘kontrollierte’ Deutung oder Interpretation, gleich ob durch Edition, Literaturgeschichtsschreibung, Werkanalyse oder Unterrichtsplanung.» (Bogdal 2012, 13-14).

⁴ «Der Unterschied [zw. Literaturdidaktik und *-wissenschaft*] besteht darin, dass die Literaturwissenschaft dazu neigt, ihre Rolle als Vermittlerin zu verdrängen. Die Verdrängung gehört geradezu zum Selbstbild eines akademisch-philologischen Purismus. Die Literaturdidaktik hingegen hat die Vermittlung zum Orientierungspunkt ihrer Arbeit gewählt.» (Bogdal 2012, 13).

A questo proposito, Hallet assegna all'insegnamento universitario della letteratura un compito che va al di là delle logiche del lavoro scientifico, ovvero l'educazione letteraria di una "élite accademica", la quale a sua volta avrà il compito di conservare il sapere letterario appreso, di diffonderlo e di trasmetterlo alle generazioni successive, soprattutto a scuola, ma anche in altri contesti (Hallet 2008, 91)¹. Con questa riflessione Hallet sembra stabilire un ponte tra due ambiti che difficilmente entrano in dialogo – salvo che per gli studenti che proseguiranno la carriera accademica – ovvero lo studio della 'scienza della letteratura' e l'orientamento professionale. Una riflessione sulle competenze che gli studenti devono acquisire nel corso degli studi non può infatti prescindere dalla domanda sul significato sociale della materia specifica, ovvero sul valore che la società attribuisce alle conoscenze e alle competenze relative alla disciplina, e su quale ruolo sociale andranno quindi a svolgere i futuri laureati (Hallet 2013, 5)².

Riassumendo, è possibile affermare che una riflessione sulla didattica universitaria della 'scienza della letteratura' non può che scaturire da quella sul rapporto tra didattica e studio scientifico della letteratura. Come la didattica scolastica, anche la didattica universitaria si deve interrogare sui contenuti e sui metodi: ciò non significa che sia necessario stilare un repertorio da cui i docenti devono attingere per la loro attività di insegnamento, ma è fondamentale promuovere una riflessione da parte dei docenti affinché le loro scelte individuali siano scientificamente e didatticamente fondate. Anche in ambito universitario, le scelte didattiche dovrebbero avvenire prendendo in considerazione i concreti processi di insegnamento e apprendimento, e lo studio empirico di questi processi non solo rientra nei compiti della didattica universitaria, ma può rappresentare un oggetto di interesse per la stessa critica letteraria, rendendo così bidirezionale quel rapporto tra ricerca e insegnamento costitutivo dell'attività didattica a livello accademico³.

La didattica universitaria della letteratura ha quindi sì il compito di perpetuare la 'scienza della letteratura' come disciplina, evitando però l'autoreferenzialità della dimensione scientifica: per fare questo è necessario che venga contemplata una concezione più ampia di

¹ «Hochschuldidaktische Fragen der Literaturwissenschaft sind daher im Kern Fragen nach der literarischen Bildung einer akademischen Elite, die ihrerseits in den verschiedensten Funktionen – in den Verlagen, in der Hochschule selbst, vor allem aber in der Schule – ihr an der Universität erworbenes Literaturwissen weitergibt und in Umlauf hält oder bringt.» (Hallet 2008, 91).

² «Es sind Fragen zu stellen nach der gesellschaftlichen Bedeutung eines Faches, nach dem spezifischen Bild von der gesellschaftlichen und kulturellen Rolle der Absolvent/-innen eines Studiengangs [...] und nach den Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, über die Absolventen eines Studiengangs als akademisch gebildete Mitglieder der Gesellschaft verfügen müssen.» (Hallet 2013, 5).

³ A questo proposito, Bogdal (2012, 11) sottolinea come i "rapporti letterari" (*Literaturverhältnisse*) che si realizzano anche nell'insegnamento e nell'apprendimento della letteratura, costituiscano un potenziale oggetto di interesse anche per la critica letteraria.

‘mediazione’ in ambito universitario, e che i contenuti teorici e metodologici vengano trasmessi sempre in funzione della lettura e dell’interpretazione dei testi letterari. Infine, la riflessione sugli obiettivi formativi da perseguire dovrebbe essere condotta sulla base non solo delle logiche della disciplina, ma anche della funzione della letteratura e quindi del ruolo che gli studenti andranno a ricoprire nella società al termine degli studi.

1.3. Studio scientifico della letteratura e formazione linguistica all’università

Gli aspetti specifici della lettura – anche letteraria – in lingua straniera dal punto di vista cognitivo verranno trattati più avanti (§ 1 2.1), in questo capitolo mi voglio invece soffermare sulle specificità dello studio di una letteratura straniera a livello universitario per quanto riguarda la lingua di studio, ovvero la lettura di testi letterari e la comunicazione in lingua straniera, prendendo in considerazione sia l’insegnamento della letteratura, sia il percorso di formazione linguistica offerto agli studenti.

La didattica della letteratura in lingua straniera si è affermata come disciplina accademica in ambito germanofono agli inizi degli anni Settanta. La domanda principale affrontata da questa disciplina riguarda “quali obiettivi dell’insegnamento delle lingue straniere possano essere raggiunti attraverso il lavoro con la letteratura, quali testi siano adatti per il conseguimento dei diversi obiettivi, e come la letteratura possa essere inserita nei processi di insegnamento e apprendimento delle lingue straniere” (Surkamp 2019, 105)¹. Una tale definizione dell’oggetto di interesse della didattica della letteratura in lingua straniera implica che essa, pur facendo riferimento ad altre discipline, in particolare alla ‘scienza della letteratura’, non consideri di primario interesse la trasmissione delle conoscenze ad esse relative (cfr. Surkamp 2019, 105-106).

Da questa prima definizione emerge chiaramente come – a differenza della didattica della letteratura in generale, in cui il conseguimento di una formazione letteraria e lo sviluppo della competenza letteraria occupano una posizione centrale – gli obiettivi della didattica della letteratura in lingua straniera possono essere considerati sovrapponibili a quelli dell’insegnamento della lingua. In questa ottica, per la didattica delle lingue straniere i testi letterari – sebbene vengano loro riconosciute caratteristiche peculiari – rappresentano solo uno dei possibili strumenti per l’apprendimento linguistico-culturale. Questo non significa che il testo letterario possa essere sostituito da qualsiasi altro tipo di testo ed essere così escluso

¹ «Auf konzeptioneller Ebene geht die Literaturdidaktik den Fragen nach, welche Ziele des Fremdsprachenunterrichts durch die Beschäftigung mit literarischen Texten erreicht werden können, welche Texte sich für die Verfolgung welcher Ziele jeweils anbieten und wie Literatur in institutionell organisierten fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozessen eingesetzt werden kann.» (Surkamp 2019, 105).

dall'insegnamento della lingua straniera: la lettura di testi letterari – che spesso presentano specifiche caratteristiche formali, lessicali, sintattiche o testuali – non solo può contribuire in modo peculiare allo sviluppo linguistico, ma l'indeterminatezza propria dei testi letterari può offrire autentici spunti per il confronto e il dialogo, che se realizzato nella lingua straniera contribuisce allo sviluppo della competenza comunicativa. Inoltre, il lavoro sugli aspetti tematici e contenutistici può diventare veicolo di conoscenza del paese straniero¹ e di sviluppo della capacità di comprensione dell'alterità (*Fremdverstehen*, v. Glossario), della competenza interculturale, della capacità di empatia e di cambio di prospettiva.

La didattica della letteratura in lingua straniera può quindi concentrarsi sulle caratteristiche proprie dei testi letterari ai fini dell'apprendimento linguistico, tuttavia appare evidente come tale approccio non possa essere trasferito in ambito universitario, dove – sebbene l'apprendimento della lingua sia uno degli obiettivi di studio – dal punto di vista dell'insegnamento delle discipline scientifiche, come è il caso della letteratura, le conoscenze linguistiche vengono considerate principalmente un mezzo e non il fine dell'insegnamento (cfr. Gier 2000, 26).

Una simile differenziazione delle priorità negli obiettivi dello studio di una filologia straniera non deve però condurre ad un'equiparazione tra lo studio della letteratura nella prima lingua (L1) e in lingua straniera (LS): non solo possono esservi concrete distinzioni per quanto riguarda la motivazione degli studenti, ma nello studio di una filologia straniera risiede una complessità specifica, dal momento che – quantomeno nella lettura dei testi primari – la lingua straniera costituisce sia oggetto di studio che strumento di comprensione (cfr. Surkamp 2019, 114). Sorprende che a livello universitario tale complessità venga spesso ignorata: Reichl (2008) ad esempio, segnala come all'interno delle pubblicazioni di introduzione alla letteratura inglese per studenti germanofoni vengono presentate conoscenze di base sulla letteratura e sui metodi del lavoro scientifico, mentre sono praticamente assenti riferimenti alla lettura dei testi (letterari) in lingua straniera:

«There is no acknowledgement that the guidelines suggested, addressed to beginners in EAS, refer to texts in a foreign language. Students are supposed to learn about formalism, about literary theories and literary eras, but not about literary reading or reading in a FL at all. These books, then, rather than helping students cope with the problems they might face when reading literary texts in an FL, represent a selection of factual knowledge and tools of literary criticism that students might apply to their reading of a particular text. Contextual knowledge and genre knowledge, as we now know, are important for understanding processes, too, but very often students find the construction of a text base the most difficult task.» (Reichl 2008, 194)

¹ L'impiego della letteratura come strumento di conoscenza della cultura di un paese straniero ha tuttavia dei limiti, nel momento in cui – con l'apertura del canone e gli approcci culturali allo studio della letteratura – viene messa in crisi la possibilità di presentare *una* nazione o *una* cultura straniera attraverso una selezione arbitraria di testi letterari (cfr. Hallet 2017a, 24).

Reichl si riferisce alle pubblicazioni rivolte agli studenti di Anglistica, ma la sua osservazione può essere estesa anche ai diversi volumi di introduzione allo studio della letteratura italiana indirizzate specificatamente agli studenti di Romanistica (p.e. Neumeyer 2003; Schulze-Witzenrath 2006; Grewe 2009; Gröne et al 2012; Liebermann & Kuhn 2014)¹. Considerando inoltre che gli studenti intraprendono lo studio di filologie straniere cosiddette terziarie – come è quella italiana – con conoscenze linguistiche limitate (o comunque in genere inferiori rispetto a quelle relative alla seconda lingua inglese), la complessità di cui parla Surkamp a proposito di Anglistica rappresenta per Romanistica una questione anche più pressante. Le problematiche legate allo studio di una filologia straniera *in* lingua straniera dovrebbero dunque essere sistematicamente tematizzate, trovando spazio sia nell'insegnamento e nel confronto con gli studenti, sia nel discorso sulla didattica.

La formazione linguistica all'interno di Romanistica sembra trovarsi in un periodo di transizione, poiché se da un lato nei corsi di lingua è stata generalmente accolta la svolta comunicativa che ha caratterizzato l'insegnamento delle lingue straniere negli ultimi decenni, nell'insegnamento delle discipline scientifiche l'utilizzo delle lingue di studio come effettive lingue di comunicazione sembra ancora lontano dall'affermarsi come norma, e questo fa sì che – venendo utilizzata raramente la lingua di studio al di fuori dei corsi di lingua – la competenza comunicativa degli studenti faccia fatica ad estendersi al livello di comunicazione scientifica. Inoltre, sebbene gli attuali studenti di Romanistica posseggano una competenza attiva della lingua probabilmente più elevata rispetto ai loro colleghi dei decenni precedenti, sembra che si sia ridotta la capacità di comprensione di varietà storiche o letterarie della lingua (cfr. Bernhard 2007, 62).

Nell'ambito della Romanistica tedesca, è ampiamente dibattuta la questione di quale lingua utilizzare nell'insegnamento, così come per la comunicazione della ricerca (cfr. Schweickard 2016, 930). Come è stato osservato anche nella conduzione del presente studio (v. § III 4.3.4), la maggior parte dei corsi scientifici offerti negli istituti di Romanistica delle università germanofone viene offerto in lingua tedesca: «Questo stato di cose viene spesso giustificato con l'argomento che gli studenti (che sono naturalmente in prevalenza di madrelingua tedesca)

¹ Le pubblicazioni sopra citate, pur rivolgendosi al medesimo pubblico – ovvero gli studenti germanofoni che intraprendono lo studio della letteratura italiana – hanno caratteristiche specifiche: in Neumeyer (2003), ad esempio, viene dato molto spazio alla critica letteraria; in Schulze-Witzenrath (2006) vengono dedicate circa 50 pagine ad un'antologia di testi; Grewe (2009) riserva più di metà del volume alla storia letteraria del paese; il manuale di Liebermann & Kuhn (2014) affronta in modo approfondito gli elementi di retorica; infine nel manuale di Gröne et al. (2012) trova spazio anche l'analisi dei film. Come segnalato da Reichl, tuttavia, in nessuno dei manuali è presente una riflessione sulla lettura dei testi letterari in lingua straniera; anche quando viene dato un ampio spazio ad un'antologia di testi – come nel caso del manuale di Gröne et al. (2012) – gli esempi testuali privi di traduzione costituiscono verosimilmente un compito di lettura troppo complesso per le matricole.

potrebbero incontrare difficoltà nel seguire corsi tenuti in una lingua romanza.» (Schweickard 2016, 931). Tuttavia, se questa argomentazione può valere per i corsi offerti per i primi semestri di studio – nei quali gli studenti hanno un livello di competenza linguistica in genere inferiore al B2, indicato come livello minimo per affrontare lo studio a livello universitario – ciò non è più vero per i corsi avanzati.

Una seconda motivazione è quella relativa all'impossibilità di mantenere l'insegnamento e la discussione ad un livello scientifico-accademico utilizzando la lingua straniera a lezione¹ (cfr. Junkerjürgen 2018, 76). Questo rappresenta in molti casi un problema reale, che tuttavia, evitando l'uso della lingua di studio in aula, non viene risolto, bensì perpetuato con la pretesa di considerare lo sviluppo della competenza letteraria in generale, e dell'abilità di lettura in particolare, avulso dalla competenza linguistico-comunicativa.

In primo luogo, se è vero che in genere la competenza linguistica passiva di un apprendente è più avanzata di quella attiva, e la competenza di comprensione scritta è più avanzata di quella orale, è ingenuo pensare che uno studente che non riesce a seguire una relazione o a partecipare ad una discussione tenute in italiano sia invece in grado di comprendere un testo letterario di una certa complessità. In secondo luogo, non deve essere trascurata l'importanza della dimensione comunicativa nello studio della letteratura: lo sviluppo della competenza comunicativa non solo è fondamentale per lo stesso studio – ad esempio per poter partecipare alla discussione in aula (che però potrebbe sempre essere condotta in tedesco) – ma anche, e soprattutto, per permettere agli studenti di partecipare attivamente alla comunicazione *su e attraverso* la letteratura, nonché al discorso letterario e più generalmente culturale, anche nell'ambito del paese oggetto di studio².

Come sottolinea Schweickard nel suo già citato contributo – scritto forse provocatoriamente in italiano – un'ulteriore motivazione alla base dell'uso prevalente del tedesco a lezione potrebbe risiedere nel livello di competenza linguistica orale degli stessi docenti:

«Il punto nevralgico sembra piuttosto risiedere nel fatto che nelle università tedesche non pochi professori, pur possedendo un'eccezionale competenza nello scritto, hanno difficoltà a venire a capo dell'uso orale della lingua. Questo fenomeno è un lascito delle fasi iniziali della Romanistica, che si concentrava sull'uso scritto, anzi letterario delle lingue romanze, mentre all'uso vivo spettava solo un ruolo ancillare.» (Schweickard 2016, 931)

¹ A questo proposito, è possibile considerare anche la questione dell'autenticità: l'impiego dell'italiano in un contesto in cui tutti conoscono perfettamente il tedesco – soprattutto quando ciò comporti difficoltà e titubanze da parte dei partecipanti – causerebbe una mancanza di autenticità a lezione sul piano del codice. A prescindere dal raggiungimento da parte degli studenti di una competenza linguistica sufficientemente elevata, l'uso dell'italiano potrebbe dunque essere inadeguato per condurre una discussione letteraria autentica (v. § 1 3.2.3).

² Sulla dimensione comunicativa nella definizione degli obiettivi della formazione letteraria v. § 1 3.2.3.

Kramer (2017), in una risposta critica all'articolo di Schweickard, sottolinea come in realtà sin dal XVI secolo nelle università tedesche venisse curato l'aspetto comunicativo della competenza in lingua straniera attraverso la figura professionale dello *Sprachmeister* – “maestro di lingua”, precursore dei moderni lettori – che si occupava non solo degli aspetti culturali e di costume connessi alla lingua straniera, ma anche dell' “arte della conversazione” (*Kunst der Konversation*, Kramer 2017, 1093). Kramer prosegue, in contrasto con Schweickard, affermando che oggi quasi tutti gli studiosi di Romanistica sono in grado di esprimersi correntemente nelle lingue delle loro discipline, anche usando un linguaggio specialistico (Kramer 2017, 1099)¹; nonostante queste obiezioni, lo stesso Kramer colloca “al di fuori di ogni probabilità” che i docenti universitari possano tenere sistematicamente le lezioni nella lingua di studio, cosa che richiederebbe una competenza quasi-nativa in almeno due lingue straniere (Kramer 2017, 1099)².

Un ulteriore contributo a questo dibattito viene fornito dal già citato Junkerjürgen (2018), il quale inserisce la separazione tra l'apprendimento della lingua e lo studio della letteratura tra i “nove peccati capitali” di cui si macchierebbe lo studio della letteratura a Romanistica (*Neun Todsünden romanistischer Literaturwissenschaft*). Junkerjürgen guarda con ottimismo alle generazioni più giovani di romanisti, ai quali riconosce un livello di padronanza attiva della lingua in genere maggiore rispetto alla generazione di cui lui stesso fa parte³, ma punta il dito su una grande lacuna che la Romanistica tedesca non sembra aver intenzione di colmare, ovvero la mancanza di una nomenclatura standard per quanto riguarda il linguaggio specialistico nelle diverse lingue di studio (cfr. Junkerjürgen 2018, 78-79). L'utilizzo della lingua di studio per parlare di *Literaturwissenschaft* non dovrebbe costituire un complesso esercizio di traduzione da parte dei singoli docenti, i quali dovrebbero invece poter far riferimento ad un linguaggio comune condiviso. Questa lacuna sembrerebbe segnalare che alla base dell'uso prevalente del tedesco a Romanistica non vi sia (unicamente) un problema legato ad

¹ «[H]eute können sich fast alle Romanistinnen und Romanisten ganz geläufig, auch fachsprachlich, in den Sprachen ihrer Disziplinen ausdrücken [...]» (Kramer 2017, 1099).

² «[I]n der Romanistik müsste, wenn die jeweils unterrichtete Sprache auch zur Lehrsprache werden würde, bei den Lehrenden eine quasi-muttersprachliche Kompetenz in mindestens zwei Sprachen vorausgesetzt werden, und dass das außerhalb jeder Wahrscheinlichkeit liegt, weiß jeder, der in der Romanistik lehrt.» (Kramer 2017, 1099).

³ A questo proposito è interessante riportare il racconto che Junkerjürgen fa di un episodio che, seppur risalente agli anni Duemila, ben rappresenta la situazione di una parte significativa della Romanistica tedesca: «Noch in den 2000er Jahren wurde ich Zeuge, wie auf einer Veranstaltung der deutschen Dante-Gesellschaft der renommierte Italianist Zygmunt G. Baranski einen brillanten Vortrag über Petrarca in einem ebenso brillanten Italienisch hielt. Als er geendet hatte, lag eine beklemmende Stille über dem Saal. Keiner der deutschen Fachkollegen wagte es, eine Frage zu stellen, obwohl sie sich schon seit Jahrzehnten mit der Materie befasst hatten. Man ging schnell in die Kaffeepause über und ließ das rhetorische und intellektuelle Feuerwerk einfach verpuffen. Es war beschämend. Ich selbst nehme mich davon nicht aus, denn ich hätte ja auch eine Frage stellen können.» (Junkerjürgen 2018, 78).

un'insufficiente competenza linguistica – da parte dei docenti e/o degli studenti – bensì un'esclusione più o meno intenzionale dagli obiettivi formativi dello sviluppo di una capacità di partecipare al discorso sulla letteratura all'interno del paese o dei paesi oggetti di studio¹.

Al di là della formulazione degli obiettivi e dei desiderata sui futuri sviluppi della Romanistica germanofona, nel concreto delle aule universitarie gli studenti sembrano incontrare reali difficoltà sia nella lettura dei testi, sia nella comunicazione nella lingua di studio. Tale situazione dovrebbe portare ad una radicale riconsiderazione della (apparentemente inadeguata) formazione linguistica all'interno di Romanistica, e del suo rapporto di scambio con l'insegnamento delle discipline scientifiche, nella prospettiva di consentire agli studenti – e quindi anche ai docenti – di utilizzare la lingua di studio come lingua di comunicazione anche nei corsi scientifici e, nel caso dei corsi di letteratura, di affrontare la lettura dei testi senza che questa si tramuti in un'esperienza frustrante². Dovrebbero dunque essere sfruttate al meglio le situazioni reali in cui gli studenti hanno la possibilità di esercitare la competenza comunicativa, rendendo lo studio della letteratura “luogo di dibattito nella lingua di studio” (*Literaturstudium als Ort der Debatte in der Zielsprache*, Junkerjürgen 2018, 79). Tuttavia, per fare questo senza che il livello di studio scientifico della materia ne risenta, è necessario che gli studenti arrivino ai corsi scientifici con una preparazione linguistica adeguata.

1.3.1. Il Quadro Comune Europeo e lo studio della letteratura all'università

Il livello di pre-conoscenze linguistiche richiesto per intraprendere un percorso di studi di Italianistica in Austria e Germania varia a seconda dell'ateneo, e in genere il livello indicato non rappresenta un prerequisito per l'iscrizione: anche studenti senza alcuna conoscenza dell'italiano hanno la possibilità di iniziare gli studi assolvendo poi una formazione linguistica propedeutica che li porti al livello richiesto, prima di poter proseguire con gli studi. Sebbene il livello indicato per poter affrontare con successo studi universitari sia il B2 del *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue* (QCER)³, per intraprendere lo studio di Italianistica viene in genere richiesto il livello A2 o B1, mentre i programmi di formazione linguistica (*Sprachausbildung* o *Sprachpraxis*) – a prescindere dal livello di ingresso –

¹ Junkerjürgen (2018, 78) interpreta questa lacuna come una mancanza di volontà della comunità della Romanistica germanofona di uscire dall'isolamento accademico: a questo proposito sull'uso delle lingue romanze in convegni e pubblicazioni si impone tuttavia la questione dell'utilizzo dell'inglese (cfr. Schweickard 2016, 932).

² Come è emerso dalla presente indagine, mentre viene giustificato l'impiego del tedesco a lezione con la necessità di andare incontro agli studenti, una simile attenzione all'adeguatezza della competenza linguistica degli studenti non sembra essere riservata per quanto riguarda la questione della comprensione dei testi in originale (v. § III 3.2).

³ In tedesco GERS (*Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen*), in inglese CEFR (*Common European Framework of Reference for Languages*) <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.

prevedono poi di portare gli studenti ad un livello C1 alla fine dei tre anni del Bachelor (cfr. Bernhard 2007, 61).

L'utilizzo di una scala di descrittori comuni come quella del QCER ha degli indubbi vantaggi sia per la programmazione della formazione linguistica, sia per il riconoscimento dei titoli e la mobilità tra istituti. Ciononostante, il QCER – soprattutto nella sua prima versione (Council of Europe 2001) – presenta diversi limiti se applicato alla formazione linguistica nell'ambito dello studio di una filologia straniera. In primo luogo, la versione del 2001 conteneva scarsissimi riferimenti ai testi letterari (cfr. Burwitz-Melzer 2007, 128-130); inoltre, anche aspetti della competenza linguistica necessari ad affrontare con successo lo studio di una letteratura straniera, come ad esempio la conoscenza di varietà storiche e sincroniche della lingua, erano praticamente assenti (cfr. Bernhard 2007, 61). Nel 2018 – quindi successivamente rispetto alla conduzione della presente indagine – è stata pubblicata una nuova versione del QCER (Council of Europe 2018) con modifiche e integrazioni; tra le modifiche più significative vi è la presenza di scale più elaborate relative alla lettura, anche di testi letterari (cfr. Council of Europe 2018, 23). Tuttavia – come vedremo – anche le nuove scale proposte difficilmente si possono adattare al percorso di formazione di Romanistica.

Per la definizione della capacità di comprensione, analisi e interpretazione dei testi letterari in lingua straniera, è quindi possibile fare riferimento a quattro scale presentate nella nuova versione del QCER¹:

- a. *Overall reading comprehension*
- b. *Reading as a leisure activity*
- c. *Expressing a personal response to creative texts*
- d. *Analysis and criticism of creative texts*

Oltre ad una minima integrazione della scala relativa alla “comprensione di lettura generale” (*Overall reading comprehension*) presente già nella versione del 2001, sono state introdotte tre nuove scale che riguardano testi creativi e letterari: una scala è relativa ai processi ricettivi della “lettura come attività di svago” (*Reading as a leisure activity*) e rappresenta un'integrazione alla scala precedente; le altre due si riferiscono ad “attività di mediazione” (*mediation activities*), una categoria che è stata largamente ampliata nella nuova versione e che include “l'espressione di una reazione personale a testi creativi” (*Expressing a personal response to creative texts*) e “l'analisi e la critica di testi creativi” (*Analysis and criticism of creative texts*) (cfr. Council of Europe 2018, 51).

¹ Per uno sguardo di insieme di rimanda all'Appendice E, dove vengono tradotti e riassunti i descrittori delle quattro scale relative alla lettura e ai testi letterari presenti nell'ultima versione del QCER (Council of Europe 2018).

Nella scala relativa alla capacità di comprensione di lettura generale (Council of Europe 2018, 60), è stata aggiunta la capacità di lettura di testi letterari al livello C1, mentre nella versione precedente del 2001 essi venivano menzionati solo per il livello C2. Nella griglia di autovalutazione (Council of Europe 2018, 167) – che invece non ha subito modifiche – vengono menzionati testi letterari contemporanei in prosa già per il livello B2 («I can understand contemporary literary prose»); al livello C1 appare invece la capacità di riconoscere differenze di stile («I can understand long and complex factual and literary texts, appreciating distinctions of style»); mentre solo con il C2 viene descritta la capacità di leggere con facilità testi di qualunque tipo, inclusi testi letterari complessi a livello strutturale o linguistico («I can read with ease virtually all forms of the written language, including abstract, structurally or linguistically complex texts such as manuals, specialised articles and literary works»).

Rispetto ai descrittori generali per la competenza di lettura, la scala relativa alla “lettura come attività di svago” (*Reading as a leisure activity*) contiene maggiori riferimenti ai testi letterari. Già a partire del livello B1 vengono menzionati semplici poesie e romanzi; inoltre – pur senza un esplicito riferimento alla letteratura – viene descritta la capacità di comprendere «the description of places, events, explicitly expressed feelings and perspectives in narratives, guides and magazine articles that are written in high frequency, everyday language.» (Council of Europe 2018, 65). Al livello B2 è sempre presente il riferimento a semplici poesie e romanzi – questi ultimi che presentino una forte struttura narrativa e un linguaggio non elaborato – e inoltre viene menzionata la capacità di leggere «with a large degree of independence, adapting style and speed of reading to different texts» (Council of Europe 2018, 65). Al livello C1 viene fatto riferimento a testi letterari contemporanei scritti in un linguaggio standard, che il lettore dovrebbe essere in grado di leggere con poca difficoltà e apprezzandone il significato implicito. Infine, solo al livello C2 viene inserita la capacità di leggere anche testi classici o ricchi di espressioni colloquiali, e di apprezzarne sottili sfumature di stile.

Per quanto riguarda le due nuove scale introdotte in riferimento alle attività di mediazione, la prima – *Expressing a personal response to creative texts (including literature)* – riflette l’approccio adottato a scuola e nei circoli di lettura (cfr. Council of Europe 2018, 116), mentre la seconda – *Analysis and criticism of creative texts (including literature)* – si riferisce esplicitamente agli approcci propri dell’istruzione superiore e universitaria (cfr. Council of Europe 2018, 117).

La scala relativa all’espressione di una risposta personale ad un testo creativo, sebbene rifletta l’approccio proprio di contesti non accademici – come l’insegnamento scolastico o i

gruppi di lettura – include alcuni aspetti che vedremo rivestire un ruolo importante nello sviluppo della competenza letteraria e della motivazione alla lettura e allo studio della letteratura, come l'interpretazione personale di un testo in relazione sia al contenuto sia agli aspetti formali, e il riferimento del testo alla propria vita personale (v. § I 3.1). Secondo questa scala già al livello A2 il lettore dovrebbe essere in grado di esprimere cosa ha apprezzato o meno dell'opera e di spiegarne il perché, mentre al livello B1 dovrebbe poter riferire il testo alle proprie esperienze personali o al mondo che conosce. Dal livello B2 il lettore dovrebbe essere in grado di fornire una spiegazione chiara e articolata della propria reazione ad un'opera, sia in relazione al contenuto, sia allo stile e alle diverse forme di espressione. Infine, al livello C1 dovrebbe poter esprimere la propria interpretazione del significato dei diversi aspetti formali del testo (cfr. Council of Europe 2018, 116).

Fig. 1_ Descrittori relativi ad analisi e critica di testi creativi a partire dal livello B1 (Council of Europe 2018, 117).

ANALYSIS AND CRITICISM OF CREATIVE TEXTS (INCLUDING LITERATURE)	
C2	<p>Can give a critical appraisal of work of different periods and genres (novels, poems, and plays), appreciating subtle distinctions of style and implicit as well as explicit meaning.</p> <p>Can recognise the finer subtleties of nuanced language, rhetorical effect, and stylistic language use (e.g. metaphors, abnormal syntax, ambiguity), interpreting and 'unpacking' meanings and connotations.</p> <p>Can critically evaluate the way in which structure, language and rhetorical devices are exploited in a work for a particular purpose and give a reasoned argument on their appropriateness and effectiveness.</p> <p>Can give a critical appreciation of the deliberate breach of linguistic conventions in a piece of writing.</p>
C1	<p>Can critically appraise a wide variety of texts including literary works of different periods and genres.</p> <p>Can evaluate the extent to which a work meets the conventions of its genre.</p> <p>Can describe and comment on ways in which the work engages the audience (e.g. by building up and subverting expectations).</p>
B2	<p>Can compare two works, considering themes, characters and scenes, exploring similarities and contrasts and explaining the relevance of the connections between them.</p> <p>Can give a reasoned opinion about a work, showing awareness of the thematic, structural and formal features and referring to the opinions and arguments of others.</p> <p>Can evaluate the way the work encourages identification with characters, giving examples.</p> <p>Can describe the way in which different works differ in their treatment of the same theme.</p>
B1	<p>Can point out the most important episodes and events in a clearly structured narrative in everyday language and explain the significance of events and the connection between them.</p> <p>Can describe the key themes and characters in short narratives involving familiar situations that are written in high frequency everyday language.</p>
A2	<p>Can identify and briefly describe, in basic formulaic language, the key themes and characters in short, simple narratives involving familiar situations that are written in high frequency everyday language.</p>
A1	<i>No descriptors available</i>

La seconda scala (Fig. 1), riferendosi specificatamente al lavoro di analisi e critica dei testi che viene svolto a livello universitario, risulta particolarmente interessante per il presente lavoro:

«Aspects analysed include the significance of events in a novel, treatment of the same themes in different works and other links between them, the extent to which a work follows conventions, and more global evaluation of the work as a whole. Key concepts operationalised in the scale include: comparing different works; giving a reasoned opinion of a work; critically evaluating features of the work, including the effectiveness of techniques employed.» (Council of Europe 2018, 117)

Fino al livello B1 vengono indicati solo aspetti relativi alla descrizione del contenuto di un testo (trama, temi, personaggi), mentre al livello B2 viene inserita la capacità di commentare un'opera in riferimento agli aspetti formali e strutturali, e di identificare i modi con cui viene incoraggiata l'identificazione con i personaggi. Al livello C1 vengono menzionate la capacità di valutare un'opera alla luce delle convenzioni del genere di riferimento e di descrivere i modi in cui vengono coinvolti i lettori. Solo al livello C2 vengono inclusi con una descrizione puntuale aspetti relativi al lavoro più propriamente scientifico sul testo: a livello di contenuto viene indicata la capacità di interpretare significati impliciti ed espliciti, e connotazioni; a livello formale sono menzionate le differenze di stile, le sfumature del linguaggio, le figure retoriche e stilistiche; inoltre, viene citata la capacità di valutare l'effetto dato da elementi strutturali, formali e linguistici.

Le due nuove scale relative alla mediazione – in particolar modo la seconda che si riferisce esplicitamente ad un tipo di approccio proprio dell'ambito accademico – includono abilità fondamentali nella fruizione del testo letterario in lingua straniera in un contesto come quello di Romanistica. Il concetto stesso di "attività di mediazione" che nel testo viene riferito a «the process of facilitating access to knowledge and concepts for others» (Council of Europe 2018, 106), rappresenta non solo una dimensione essenziale per la comprensione e interpretazione dei testi letterari, ma anche un aspetto chiave nello sviluppo del ruolo culturale e professionale che i futuri romanisti andranno ad occupare nella società.

Le integrazioni apportate al QCER potrebbero dunque rappresentare un utile punto di partenza per una migliore integrazione del percorso di formazione linguistica e di formazione letteraria all'università. Tuttavia, come abbiamo accennato, strutturare l'offerta didattica a Romanistica sulla base dei livelli descritti comporterebbe comunque dei limiti incompatibili con il percorso formativo. Ad esempio, appaiono solo al livello C2 sia la possibilità di leggere testi che presentano una varietà linguistica non standard (come testi letterari non contemporanei o ricchi di forme colloquiali), sia la capacità di svolgere un lavoro di analisi propriamente scientifica: due aspetti fondanti della competenza letteraria a livello universitario cadrebbero quindi ben al di là del livello previsto per l'intero percorso Bachelor di Romanistica, che in genere si conclude con il raggiungimento del livello C1 da parte degli studenti.

Come verrà mostrato più avanti (v. § I 3.2.3), la competenza letteraria non si esaurisce nella capacità di lettura e analisi dei testi, ma viene sviluppata e si esplica anche attraverso l'interazione con altri¹; per quanto riguarda tale competenza in lingua straniera, i descrittori formulati nel QCER sembrano essere maggiormente in linea con il percorso previsto a Romanistica. Stando alla scala relativa all'interazione orale (*Overall spoken interaction*) – sebbene con il progredire dei livelli aumenti anche la capacità di esprimersi sempre più fluentemente e accuratamente, nonché di valutare, integrare e controbattere gli interventi degli altri in modo appropriato – gli studenti potrebbero essere in grado di interagire con una certa facilità nella lingua di studio già a partire dal livello B1: «Can communicate with some confidence on familiar routine and non-routine matters related to his/her interests and professional field. [...] Can express thoughts on more abstract, cultural topics such as films, books, music etc.» (Council of Europe 2018, 83). Gli studenti potrebbero quindi partecipare attivamente alla discussione in aula nella lingua di studio sin dai primi corsi seminariali, che in genere si collocano al secondo o terzo semestre, quando è previsto un livello B1 o superiore. Inoltre, nel contesto di un seminario, eventuali difficoltà di interazione spontanea da parte degli studenti potrebbero essere ridimensionate, dovendo loro trattare di temi su cui sono verosimilmente preparati, potendosi costruire nel corso del semestre forme routinarie di discussione, e potendo il docente intervenire guidando la discussione con domande puntuali.

2. Leggere – letteratura – in lingua straniera

Nel corso della storia dell'educazione letteraria, così come della teoria della letteratura, la concezione di lettura e il valore ad essa attribuito sono stati declinati in modo diverso, e solo con la svolta ermeneutica è stata rivolta particolare attenzione all'atto della lettura. Dal punto di vista della didattica della letteratura, questo ha visto collocare al centro dell'interesse lo studente-lettore.

Fino agli anni Settanta del Novecento aveva predominato nelle scuole l'approccio storicistico, basato su una trasmissione di conoscenze relative ad autori e opere letterarie incardinata sulla storia della letteratura, in cui la lettura di opere letterarie avveniva a titolo esemplificativo per trovare conferma delle informazioni trasmesse e apprese su un'epoca, un

¹ Per quanto riguarda la competenza nella lingua di studio, nel presente lavoro verrà fatto riferimento prevalentemente alle attività di comprensione scritta – rappresentando la lettura dei testi di letteratura primaria l'aspetto di maggior interesse per quanto riguarda lo studio di una letteratura straniera – e in secondo luogo alle attività di interazione, essendo la dimensione comunicativa emersa come uno dei focus tematici di maggior rilievo per l'indagine. Ciò non significa che altre competenze, relative ad esempio alla comprensione orale o alla produzione scritta nella lingua di studio, non siano rilevanti nello sviluppo complessivo della competenza letteraria, tuttavia un approfondimento di tali aspetti esula dal presente lavoro.

genere, un autore. Con la svolta strutturalista il contesto è passato in secondo piano a favore del testo, e ciò si è riflettuto sulla didattica quando a scuola si è iniziata a praticare sistematicamente l'analisi del testo. La trasmissione di conoscenze storico-letterarie è stata quindi affiancata da quella di strumenti che consentono allo studente di analizzare oggettivamente il testo letterario. Nell'insegnamento, un simile approccio alla lettura, svolta all'insegna dell'analisi scientifica, rischia tuttavia di trasformarsi in esercizio fine a sé stesso, portando gli studenti ad allontanarsi dalla lettura per piacere (v. § I 2.2.1). Le riflessioni sull'educazione letteraria che fanno riferimento all'ermeneutica, e in particolare all'estetica della ricezione (*Rezeptionsästhetik*)¹, hanno invece ribaltato il nesso di finalità: sia lo sviluppo della capacità di analisi testuale, sia l'acquisizione di conoscenze sulla letteratura sono funzionali alla lettura, intesa come attività di comprensione, interpretazione e appropriazione del testo. Il centro dell'interesse si sposta quindi sullo studente-lettore, che non solo viene considerato come soggetto attivo del processo interpretativo, ma anche nel suo sviluppo culturale, individuale e sociale, per il quale i testi letterari possono rivestire un ruolo di particolare importanza (cfr. Caon & Spaliviero 2015, 28-33; Leubner et al. 2016, 30).

Luperini (2013), in un'analisi sullo stato della didattica della letteratura nella scuola italiana, ha sostenuto la necessità di uno spostamento dalla didattica dei "logotecnocrati" ad un insegnamento che ponga al centro l'interprete e il lettore, in linea con un approccio ermeneutico alla letteratura: «L'invasione dei logotecnocrati ha contribuito a inardire l'interesse per l'esperienza di vita che ogni testo letterario racchiude e per [sic!] allontanare i giovani dalla lettura, ridotta a esercizio applicativo di modelli descrittivi.» (Luperini 2013, 92). In risposta a tale situazione, Luperini propone di rimettere al centro dell'interesse didattico l'esperienza della lettura: ciò non vuol dire rinunciare all'analisi del testo, ma metterla a servizio – insieme alla conoscenze storico-letterarie – della lettura stessa (cfr. Luperini 2013, 93).

Tali considerazioni si riferiscono all'insegnamento della letteratura all'interno della scuola – nello specifico le scuole superiori – ma possono essere trasferite anche all'ambito della didattica universitaria. Abbiamo visto, ad esempio, come Hallet (2008; 2013) sostenga la necessità di dare giusto spazio all'esperienza (soggettiva) di lettura anche nell'ambito dello studio della letteratura a livello universitario, e che gli aspetti scientifici – teorici e metodologici

¹ Sulla base dell'estetica della ricezione, che ha in Wolfgang Iser il suo principale esponente, sono stati sviluppati gli approcci didattici orientati alla ricezione (*rezeptionsorientierte Didaktik*) (cfr. p.e. Bredella & Burwitz-Melzer 2004) che chiamano gli studenti-lettori a colmare gli spazi vuoti delle opere letterarie attraverso l'interpretazione (cfr. Leubner et al. 2016, 22).

– debbano sempre essere presentati come strumenti di lettura, analisi e interpretazione dei testi (v. § I 1.2).

Dare importanza alla concreta esperienza di lettura può inoltre contribuire a contrastare un fenomeno che sembrerebbe caratterizzare molti corsi di letteratura a Romanistica, e che viene definito da Junkerjürgen della “lettura fantasma” (*Phantomlektüre*), ovvero quella forma di “non-lettura” connessa all’abitudine a parlare delle opere senza averle lette (Junkerjürgen 2018, 70)¹. La lettura dei testi di lettura primaria dovrebbe invece trovarsi al centro dello studio della letteratura, sebbene essa rappresenti probabilmente la sfida maggiore per chi intraprende un corso di studi come Romanistica: in un volumetto di orientamento indirizzato ai futuri studenti, Gier (2000, 35) segnala che il carico di lettura che dovranno affrontare come lavoro autonomo consta di migliaia di pagine, e li avverte che se vedono un simile carico di lettura come “fastidioso obbligo”, dovrebbero ripensare la scelta di intraprendere questo tipo di studio². Inoltre, gli studenti potrebbero essere messi alla prova non solo dalla vastità delle letture richieste, ma anche da una complessità specifica dello studio di una filologia straniera (cfr. Surkamp 2019, 114), ovvero dal fatto che – almeno per la maggior parte di loro³ – i testi di letteratura primaria, e spesso anche quelli di letteratura secondaria, sono in lingua straniera.

La necessità di porre la lettura al centro dello studio universitario della letteratura, e di considerare le specificità della lettura in lingua straniera in uno studio come Romanistica, rende indispensabile per il presente studio prendere in esame i requisiti e le condizioni di apprendimento per quanto riguarda la lettura di testi letterari in lingua straniera. Per far questo è necessario considerare la lettura dal punto di vista cognitivo, con particolare attenzione alla lettura letteraria e in lingua straniera (§ I 2.1), nonché gli aspetti relativi alla socializzazione letteraria e alla motivazione alla lettura, in particolare in relazione al rapporto tra lettura per piacere e per lo studio (§ I 2.2). Inoltre, verranno presi brevemente in esame i programmi di lettura estensiva, un’attività che – pur essendo essenziale sia per la motivazione alla lettura, sia per lo sviluppo della competenza di lettura – non è in genere presente in modo strutturato all’interno dei corsi di studio di Romanistica (§ I 2.3).

¹ «In der Praxis herrscht damit eine Form der Lektüre vor, über die nicht gerne gesprochen wird und die sich als Phantomlektüre bezeichnen lässt. Damit meine ich alle Formen des Nicht-Lesens im Verbund mit dem Sprechen über eben jene Bücher, die man nicht gelesen hat.» (Junkerjürgen 2018, 70).

² «Die größte Herausforderung (der eine oder andere würde vielleicht sagen: Zumutung) stellt naturgemäß die Primärliteratur dar. [...] Auf etliche tausend Seiten summiert sich die Menge des zu Lesenden allemal. Wer dies als lästige Pflicht ansieht, sollte seine Entscheidung, Romanistik zu studieren, vielleicht noch einmal überdenken.» (Gier 2000, 35).

³ Eccezioni sono rappresentate da studenti bilingui, oppure – in numero sempre crescente – da studenti che decidono di intraprendere l’intero percorso di studi, o di trascorrere uno o due semestri (p.e. Erasmus) all’estero.

2.1. Alcuni aspetti della lettura dal punto di vista cognitivo

Tracciare un quadro completo dei risultati della ricerca attuale sulla lettura dal punto di vista cognitivo esula dal presente lavoro, e per questo motivo mi limiterò a presentare alcune considerazioni di base necessarie ad una riflessione più fondata sulle dinamiche coinvolte nella lettura da parte degli studenti (§ I 2.1.1). Inoltre, essendo l'oggetto del presente lavoro l'insegnamento della letteratura in lingua straniera, è necessario esaminare le specificità della lettura in lingua straniera, in particolare nella lettura di testi letterari (§ I 2.1.2). Per fare questo vengono presi in considerazione sia contributi teorici, principalmente dalle scienze cognitive, sia i risultati di alcuni studi empirici.

2.1.1. Processi e modelli di lettura

Nel campo della ricerca cognitiva sono state sviluppate diverse teorie per descrivere i processi in atto durante lettura, ma non si è ancora giunti alla formulazione di un modello condiviso che rappresenti esattamente la struttura dei processi coinvolti. Ad ogni modo, vi è un generale consenso nel considerare la lettura come "sistema altamente flessibile", e i modelli proposti come tentativi di strutturazione di un insieme di sotto-processi che nella realtà hanno luogo in modo diverso a seconda della "situazione di lettura", quindi delle caratteristiche del testo, delle conoscenze – non solo linguistiche – del lettore, ma anche a seconda di fattori quali lo scopo della lettura e i compiti ad essa connessi, l'interesse da parte del lettore o le aspettative che egli ha nei confronti del testo (Christmann 2015, 40)¹.

Sia in pedagogia, sia nel campo della didattica delle lingue straniere, viene fatto spesso riferimento alle due categorie *bottom-up* e *top-down*² per descrivere i processi in atto durante la lettura (cfr. p.e. Rost 2010, 508; Henseler e Surkamp 2010, 87-88). I processi *bottom-up* vengono descritti come processi di tipo lineare che, attraverso la decodifica delle lettere e l'attivazione di conoscenze lessicali, grammaticali e sintattiche, procedono alla strutturazione del significato del testo. Quelli *top-down* richiedono invece il coinvolgimento delle preconcoscenze (conoscenze generali, ma anche relative a quanto letto in precedenza) del

¹ «Die kognitionspsychologische Leseforschung hat mit ihren vielfältigen Modellen und Befunden auf Wort-, Satz- und Textebene deutlich gemacht, dass Lesen ein hochgradig flexibler Prozess ist, der von den Bedingungen der Lesesituation, der Leseaufgabe sowie den individuellen Voraussetzungen des Lesers (mit) abhängt. Deutlich wurde auch, dass keines der Modelle in der Lage ist, die Flexibilität dieses Prozesses vollständig zu modellieren. Dies zeigt sich insbesondere an der Vielfalt der Modelle, die entwickelt wurden, aber auch an der Uneinheitlichkeit der Daten.» (Christmann 2015, 40).

² Sebbene le due categorie *bottom-up* e *top-down* siano funzionali, e vengano usate diffusamente per descrivere in modo schematico i processi in atto nella lettura, esse presentano delle limitazioni messe in evidenza dalla ricerca cognitiva e vengono dunque considerate delle semplificazioni "metaforiche" (cfr. Grabe & Stoller 2011, 25-27).

lettore e, guidando la lettura, ordinano le informazioni derivate dal testo consentendone la comprensione (cfr. Rost 2010, 508).

Questa categorizzazione binaria ha caratterizzato i modelli formulati negli anni Settanta; mentre i modelli basati esclusivamente su processi *top-down* sono stati spesso accolti con scetticismo, quelli basati su processi *bottom-up* hanno avuto a lungo il maggior riconoscimento in ambito scientifico. Si sono poi affermati modelli cosiddetti *integrativi* o *interattivi*, che vedono il superamento dell'opposizione esclusiva di processi *bottom-up* e *top-down*, formulandone la compresenza e/o l'integrazione nelle diverse fasi della lettura, e nei quali vengono proposte categorie alternative in cui suddividere le diverse componenti del processo di lettura.

Uno dei modelli di lettura più rilevanti nella psicologia cognitiva è quello relativo alla "teoria della comprensione" (*Theory of Comprehension*) di Walter Kintsch, il quale, prendendo in considerazione i più diversi aspetti del processo di lettura, postula l'integrazione tra informazioni provenienti dal testo e le preconcoscenze del lettore. Il modello di Kintsch (1988), denominato "costruzione e integrazione" (*Construction-Integration Model*), distingue appunto due fasi: una prima in cui attraverso le informazioni testuali e alcune preconcoscenze viene costruita una "rappresentazione proposizionale" (*propositional representation*), che contiene molte informazioni e attraverso cui viene strutturato il significato del testo; in una seconda fase questa rappresentazione viene controllata e ridotta sulla base del contesto e delle preconcoscenze del lettore, che arriva così ad un modello mentale del testo (o "modello situazionale", *situation model*) (cfr. Christmann 2015, 33).

Grabe & Stoller (2011, 13-24) (Fig. 2) riprendono le fasi proposte nel modello di Kintsch distinguendo due livelli, uno inferiore e uno superiore, che non coincidono esattamente con l'opposizione *bottom-up* e *top-down*:

«The lower-level processes represent the more automatic linguistic processes and are typically viewed as more skills-oriented. The higher-level processes generally represent comprehension processes that make much more use of the reader's background knowledge and inferencing abilities» (Grabe & Stoller 2011, 13)

Al livello inferiore – la fase di costruzione in Kintsch – attraverso il riconoscimento di lettere e parole e all'analisi semantica e sintattica (*lexical access* e *syntactic parsing*), si arriva alla formazione di proposizioni (*semantic proposition formation*). Al livello superiore – la fase di integrazione in Kintsch – queste singole proposizioni vengono organizzate in un "modello testuale", una rete di informazioni provenienti dal testo che ne consentono la comprensione (*text model of comprehension*); entrano però in gioco anche le preconcoscenze del lettore e la formulazione di inferenze che portano alla costruzione di un "modello situazionale", ovvero un modello mentale che costituisce l'interpretazione del testo (*situation model of reader*

interpretation). Nella costruzione del modello situazionale svolgono un ruolo anche la motivazione, l'interesse, gli obiettivi del lettore. Infine, sempre al livello superiore vi è una componente di controllo che valuta costantemente il successo dei diversi processi in atto (*executive control processes*).

In questa visione integrativa dei processi in atto durante la lettura è di centrale importanza il concetto di "memoria di lavoro" (*working memory*), ovvero lo spazio di memoria a breve termine in cui si svolgono i diversi processi (cfr. Grabe & Stoller 2011, 11-13), che riveste un ruolo fondamentale anche nel rappresentare le possibili difficoltà nella lettura in lingua straniera.

Fig. 2_ Le componenti della lettura secondo la sistematizzazione di Grabe & Stoller (2011, 32).

- Working memory processing
- Lower-level components
 - Lexical access
 - Syntactic parsing
 - Semantic proposition formation
- Higher-level components
 - Text model of comprehension
 - Situation model of reader interpretation
 - Background knowledge use and inferencing
 - Executive control processes

A livelli alti di competenza linguistica, i processi di livello inferiore (quindi il riconoscimento fonetico, lessicale e delle connessioni sintattiche e proposizionali) sono automatizzati e avvengono molto velocemente a livello inconscio, in questo modo non pesano sulla memoria di lavoro, che quindi viene 'lasciata libera' per i processi più complessi. Quando invece i processi di livello inferiore incontrano difficoltà e si svolgono lentamente – come succede ad esempio a fronte di una scarsa competenza linguistica o di una scarsa abitudine a leggere – la memoria di lavoro si 'sovraccarica', lasciando poco spazio per i processi di livello superiore, e compromettendo quindi la fluenza di lettura e la comprensione del testo. Da queste dinamiche emerge chiaramente l'importanza dell'automazione e della velocità dei processi di livello inferiore per il successo di lettura: entrambi questi elementi possono essere sviluppati principalmente attraverso la lettura stessa, ovvero attraverso l'esposizione continua e prolungata a testi scritti¹.

Tra i modelli integrativi ha trovato particolare riconoscimento, soprattutto nell'ambito della lettura in lingua straniera, anche il "modello interattivo compensativo" (*Interactive-Compensatory Model*) di Stanovich (1980). Anche in questo modello i processi vengono distinti tra livello inferiore e superiore, ma viene fatta un'importante precisazione: «each level of processing is not merely a data source for higher levels, but instead seeks to synthesize the stimulus based on its own analysis and the constraints imposed by both higher and lower-level

¹ Su questo assunto si basano i programmi di lettura estensiva per l'apprendimento linguistico (v. § I 2.3).

processes» (Stanovich 1980, 35). In questo modo, pur mantenendo la nomenclatura gerarchica di 'inferiore' e 'superiore', Stanovich respinge la consequenzialità dei processi, arrivando così a formulare la possibilità che le diverse componenti della lettura possano compensarsi vicendevolmente: «Once we have dispensed with bottom-up models, we are free to assume that a process at *any* level can compensate for deficiencies at any other level [...] higher-level processes can actually compensate for deficiencies in lower-level processes» (Stanovich 1980, 36). Questo meccanismo compensativo può essere facilmente esemplificato nel caso della lettura in lingua straniera, quando, a fronte di difficoltà di riconoscimento lessicale o grammaticale, intervengono processi inferenziali che consentono di colmare le lacune o comunque di formulare ipotesi, che possono poi venire confermate o confutate.

La lettura di testi letterari

La discussione sulla particolarità della lettura di testi letterari non può prescindere dalla discussione sulla natura stessa della letteratura. Si tratta di una questione aperta e complessa, ma è possibile fare riferimento a due definizioni di 'letterarietà' che sono di particolare rilevanza per la descrizione dei processi di lettura, e che determinano due prospettive differenti: la prima, di stampo formalista, assume la prospettiva del testo, identificandone la letterarietà negli aspetti e nelle caratteristiche formali; la seconda invece, di stampo funzionalista, assume il punto di vista del lettore, identificando la letterarietà di un testo a seconda delle intenzioni di chi legge, ovvero degli obiettivi di lettura (cfr. Reichl 2008, 72).

Prendendo in considerazione la definizione funzionalista di letterarietà, qualsiasi testo potrebbe essere potenzialmente letto in modalità letteraria, mentre secondo la definizione formalista, la modalità di lettura letteraria verrebbe attivata a fronte di caratteristiche particolari del testo, indipendentemente se questo sia o meno un testo di letteratura¹. Queste due concezioni sono in realtà i due poli estremi tra cui si muove il dibattito, ed è infatti facile immaginare una posizione intermedia secondo la quale all'attivazione della modalità di lettura letteraria contribuiscano sia le caratteristiche del testo, sia l'intenzione del lettore, a seconda della situazione, delle convenzioni culturali e sociali, ecc.

¹ A questo proposito è interessante citare l'esperimento effettuato da Rolf A. Zwaan (1993), il quale, avendo proposto a diversi lettori lo stesso testo rispettivamente come testo letterario o come articolo di giornale, arriva ad affermare che la modalità di lettura cambia indipendentemente dalle caratteristiche formali del testo, ma sulla base dell'intenzione del lettore. Zwaan parla ad esempio – nel caso della lettura di un presunto testo letterario – di una riduzione della velocità di lettura, di una maggiore attenzione alle caratteristiche formali, e di una maggiore tolleranza verso contraddizioni e ambiguità. L'esperimento è stato però criticato dal momento che il testo proposto non presentava caratteristiche formali proprie di un testo letterario, che se presenti – secondo i critici – avrebbero fatto attivare una modalità di lettura 'letteraria' anche di fronte a un testo ritenuto un articolo di giornale.

Dal punto di vista cognitivo, viene in genere sostenuto che la lettura di testi letterari non richiede processi particolari, ma prevede l'attivazione di limiti diversi e differenti tipi di conoscenza nella costruzione del modello mentale del testo: «the processes of textual comprehension are basically identical for literary and non-literary reading, while the constraints placed on the activation of patterns and knowledge structures are specific» (Reichl 2008, 72). La differenza nella lettura di un testo letterario non riguarderebbe dunque caratteristiche del processo di lettura in sé, ma la particolarità delle preconcoscenze coinvolte e degli schemi secondo i quali vengono organizzate le proposizioni sul testo.

Se quindi, dal punto di vista cognitivo, i processi coinvolti nella lettura di testi letterari sono gli stessi di quelli attivati per la lettura in generale, è comunque possibile identificare una specifica modalità di lettura 'letteraria', che viene attivata da fattori relativi alla disposizione del lettore e/o alle caratteristiche del testo. Come vedremo più avanti, tale modalità di lettura ha caratteristiche specifiche, come ad esempio una maggiore tolleranza per l'ambiguità da parte del lettore (v. § I 3.2.2).

2.1.2. Rapporto tra lettura in L1 e L2

Nonostante la maggior parte dei modelli di lettura faccia riferimento alla lettura in L1 (prima lingua o madrelingua), i processi che vengono descritti possono essere estesi anche alla lettura in L2 (lingua seconda o lingua straniera)¹. Tuttavia, la lettura in L2 presenta delle importanti differenze: ad esempio i bambini iniziano ad apprendere a leggere nella lingua materna in un momento nel quale le loro competenze linguistiche comunicative orali sono già ampiamente sviluppate, mentre avviene in genere il contrario per quanto riguarda l'apprendimento di una lingua straniera, per cui la lettura svolge un ruolo fondamentale sin dalle prime fasi. Inoltre, se è in genere vero che la conoscenza lessicale e grammaticale in L2 è minore rispetto a quella in L1, la consapevolezza metacognitiva e metalinguistica è spesso più elevata per la lingua straniera, e può quindi essere utilizzata esplicitamente come risorsa durante la lettura (cfr. Grabe & Stoller 2011, 37-40). Infine, anche la competenza testuale svolge un ruolo fondamentale, dal momento che la conoscenza dei diversi generi e tipi di testo – che sono propri di una determinata lingua o cultura – consente la formulazione di inferenze e predizioni che contribuiscono alla comprensione del testo².

¹ In genere viene utilizzata la nomenclatura L2 per indicare una lingua straniera che però è presente nel contesto in cui il parlante è immerso, mentre LS viene utilizzato per indicare la lingua straniera che lo studente sta apprendendo al di fuori del contesto in cui essa viene generalmente usata. Qui, in linea con la letteratura di riferimento, non viene fatta questa distinzione.

² A proposito del ruolo che le conoscenze relative ai generi letterari svolgono nella definizione della competenza di lettura v. § I 3.2.1.

Indagando la lettura in lingua straniera, i fattori da prendere in considerazione non si limitano al livello di competenza linguistica in L2, ma riguardano anche le complesse interazioni tra i due sistemi linguistici. Le variabili in gioco più evidenti sono le differenze tra L1 e L2 in termini di ortografia e parole imparentate, che nell'atto della lettura si possono tradurre in *transfer* linguistici di supporto o interferenza alla comprensione, ma anche la competenza di lettura in lingua materna può influenzare la lettura in lingua straniera¹.

Per quanto riguarda la competenza di lettura dal punto di vista del rapporto tra lingua materna e lingua straniera, la teoria a cui viene fatto maggiormente riferimento è quella basata sulle ipotesi formulate da Cummins (1979) sull' "interdipendenza" (*developmental interdependence*) e sul "livello soglia" (*threshold*)², secondo cui le abilità possedute in L1 possono essere trasferite alla L2 – e sono quindi interdipendenti – solo dopo il raggiungimento di un determinato livello soglia³.

Per quanto riguarda la lettura vi è un generale consenso sul fatto che le abilità di lettura nella L2 dipendano più dalle competenza linguistica in L2 piuttosto che dalle abilità di lettura in L1, e che queste ultime possano essere trasferite alla lettura in lingua straniera solo dopo il raggiungimento di un determinato livello di competenza linguistica, che non è possibile stabilire a priori, ma che varia a seconda del testo, della situazione e dello scopo della lettura, dalle preconcoscenze e dalla motivazione del lettore (cfr. Grabe & Stoller 2011, 44).

Alla domanda se le difficoltà di lettura in lingua straniera siano un problema di competenza linguistica o di abilità di lettura non può dunque essere data una risposta univoca: a livelli iniziali di apprendimento della lingua, con una competenza inferiore al cosiddetto livello soglia, la mancata comprensione può essere attribuita a lacune nella competenza linguistica in L2, mentre – raggiunto e superato il livello soglia – la mancanza di fluenza di lettura o la difficoltà a svolgere compiti di lettura più complessi potrebbero essere ricondotti anche a carenze nella abilità di lettura in L1.

¹ Per una panoramica delle differenze tra la lettura in L1 e in L2 cfr. Hedgcock & Ferris 2018, 45-48.

² Queste due ipotesi sono state formulate sulla base degli studi sull'educazione dei bambini bilingui in contesti educativi di immersione, in cui la lingua dell'educazione (L2) era diversa da quella materna (L1), ma sono state estese allo sviluppo generale delle abilità cognitive in lingua straniera.

³ Secondo le ipotesi di Cummins (1979) – che non si limitano alla lettura, ma riguardano le abilità cognitive in generale – il miglioramento dello sviluppo cognitivo collegato all'apprendimento di una seconda lingua è osservabile solo dopo il raggiungimento di un determinato livello di competenza linguistica in L1 (il livello soglia, appunto). Al contrario, se la competenza linguistica in L1 si arresta senza raggiungere un livello minimo (come potrebbe essere nel caso di bambini alloglotti inseriti in un sistema educativo L2) lo sviluppo cognitivo in L2 può risultare compromesso, portando ad una condizione di 'semilinguismo', ovvero la non completa padronanza in nessuna delle due lingue. L'ipotesi dell'interdipendenza afferma che la competenza in L2 è parzialmente funzione della competenza sviluppata in L1.

Diversi studi empirici sul tipo di relazione tra successo di lettura in L2, competenza linguistica in L2 e abilità di lettura in L1 hanno prodotto risultati analoghi (cfr. Bernhardt 2011, 32-37): il 30% della prestazione relativa alla comprensione di un testo in lingua straniera sarebbe legato alla competenza linguistica in L2 (al cui interno la conoscenza lessicale conterebbe per il 30%), mentre il 20% sarebbe relazionato alle abilità di lettura in L1. Il restante 50% resta inesplicato, ma è probabilmente correlato a fattori quali il coinvolgimento nella lettura, l'interesse, la motivazione, ecc. (cfr. Bernhardt 2011, 35).

Sebbene queste cifre non possano essere generalizzate per tutte le combinazioni di L1-L2 e per tutti i tipi di testi, una forte relazione tra conoscenza lessicale e comprensione di lettura viene ampiamente confermata dalle ricerche empiriche (cfr. Reichl 2008, 188). A questo proposito risultano interessanti le considerazioni sull'apprendimento del vocabolario di Koda (2005), secondo cui la conoscenza di parole isolate e la capacità di comprensione testuale sono in relazione bidirezionale: se è vero che il riconoscimento di parole singole è fondamentale per la comprensione del testo, è anche vero che il contesto testuale in cui si trova una parola è fondamentale per determinarne il significato, dal momento che ad una parola sono spesso associati differenti significati (cfr. Koda 2005, 48). Da questa considerazione si può dedurre l'opportunità per gli studenti di una lingua straniera di ampliare il vocabolario attraverso la lettura estensiva (v. § I 2.3).

La lettura di testi letterari in lingua straniera

Per quanto riguarda la lettura di testi letterari in lingua straniera è necessario tenere presente fattori specifici, come ad esempio le conoscenze storico-culturali necessarie per la comprensione del testo, nonché la complessità lessicale e sintattica che spesso caratterizza i testi letterari, in particolare quelli cronologicamente più distanti. Questi elementi possono tradursi in difficoltà di lettura: i lettori potrebbero ad esempio trarre conclusioni sbagliate sul contenuto del testo sulla base della loro cultura di partenza, oppure potrebbero fermarsi al primo significato di un termine senza coglierne la profondità o l'ambiguità semantica (cfr. Bernhardt 2011, 82-83). Ciononostante, la capacità di interpretazione del testo letterario sembra mostrare un certo grado di indipendenza dal repertorio di conoscenze e dalla competenza linguistica (cfr. Bernhardt 2011, 84).

A proposito della parziale indipendenza della capacità di analizzare e interpretare un testo letterario in lingua straniera rispetto alle conoscenze linguistiche, risulta particolarmente interessante l'indagine condotta da Fecteau (1999) su un gruppo di studenti universitari americani iscritti a un corso di letteratura francese, con una competenza avanzata nella lingua

straniera¹. Ad ognuno degli studenti partecipanti allo studio è stata assegnata la lettura di due brevi testi di Voltaire (i capitoli iniziali di *Zadig* e de *L'ingenuo*) uno in originale e uno in traduzione inglese, attraverso una distribuzione casuale. Gli studenti sono stati poi sottoposti a due prove per entrambi i testi letti: una prova cosiddetta di *recall*, in cui erano chiamati a ricordare quanto più possibile del contenuto dei testi², e un test a scelta multipla relativo alle loro specificità letterarie (tipo di narratore, tema, tono, punto di vista dell'autore).

I risultati della prova di *recall*, che avrebbero dovuto restituire il livello di comprensione dei testi, hanno mostrato che la performance sul testo letto in originale (L2) era correlata maggiormente con la performance sul testo in traduzione (L1) piuttosto che con le conoscenze linguistiche di francese. Ciò non significa che la competenza linguistica in L2 sia ininfluenza – anche perché il punteggio delle prove condotte sui testi in traduzione (L1) è stato in genere più alto – ma dimostrerebbe che a livelli alti di competenza linguistica le abilità di lettura in L1 possono influenzare la comprensione del testo in L2.

Di particolare interesse sono i risultati del test a scelta multipla³, riguardanti quindi le capacità di analisi e interpretazione letterarie dei testi, che non sono correlati con quelli della prova di *recall*, né per quanto riguarda i testi letti in originale, né per quelli letti in traduzione. Questo sembrerebbe indicare non solo che il grado di comprensione del testo non è una variabile predittiva della capacità di analisi letteraria dello stesso, ma anche che – a livelli alti di competenza linguistica – la capacità di analisi delle particolarità letterarie del testo non differisce sostanzialmente tra lettura in L1 e lettura in L2.

I risultati dell'indagine di Fecteau (1999) non sono generalizzabili e sarebbe interessante ripetere lo studio coinvolgendo studenti con livelli linguistici differenti e prendendo in considerazione in modo più sistematico le eventuali variabili proprie del testo, come ad esempio le caratteristiche del testo in originale – a livello linguistico e testuale – e le caratteristiche della traduzione⁴. Ad ogni modo, con l'aumentare della competenza linguistica in L2, le abilità di lettura nella lingua materna sembrano ricoprire un ruolo sempre maggiore

¹ In media, i partecipanti allo studio avevano studiato francese per circa sette semestri, e la maggior parte aveva completato o stava completando un corso avanzato di lingua francese a livello universitario.

² La prova di *recall* consiste nel riportare in forma scritta – nella propria madrelingua – quanto letto senza ricorrere nuovamente al testo; il punteggio raggiunto dovrebbe essere un indicatore del livello di comprensione letterale del testo.

³ La prova offre dei risultati interessanti, sebbene l'impiego di un test a scelta multipla per la valutazione delle capacità di analisi e interpretazione di testi letterari presenti degli evidenti limiti.

⁴ Il testo in traduzione potrebbe risultare più semplice non solo perché nella madrelingua del lettore, ma proprio perché tradotto; al contrario, la traduzione potrebbe aver reso invece più difficile l'analisi degli elementi specificatamente letterari, come ad esempio il tono, e questo spiegherebbe perché gli studenti che avevano letto il testo in traduzione non abbiano raggiunto in assoluto punteggi più alti dei colleghi che avevano letto il testo in originale.

nel determinare la fluency di lettura e la capacità di comprensione del testo. Inoltre, la capacità di analisi e interpretazione di un testo in lingua straniera sembra essere correlata con la stessa abilità nella lingua madre.

2.2. Alcuni aspetti della dimensione emotivo-motivazionale della lettura letteraria

Per esplorare la lettura letteraria dal punto di vista didattico, accanto agli aspetti cognitivi è necessario prendere in considerazione anche la dimensione emotivo-motivazionale, che – come vedremo – riveste un importante ruolo nello sviluppo e nell'applicazione della competenza letteraria in generale (v. § I 3.1). Per fare questo verranno esaminati alcuni aspetti relativi alla socializzazione letteraria degli studenti, con particolare attenzione al rapporto che – nell'ambito dello studio a livello accademico della letteratura – si instaura tra lettura privata e lettura per lo studio (§ I 2.2.1). Inoltre, verrà esaminata la questione della motivazione alla lettura da parte degli studenti, alla luce delle considerazioni relative al piacere della lettura e del testo e all'interesse per la letteratura (§ I 2.2.2).

2.2.1. Socializzazione letteraria e università

Il concetto di socializzazione letteraria (*literarische Sozialisation*)¹, come processo di sviluppo dell'individuo in relazione alla cultura letteraria (cfr. Leubner et al. 2016, 69), si è affermato a partire dagli anni Settanta ed è entrato nel discorso sulla formazione letteraria e sulla didattica della letteratura soprattutto in ambito germanofono.

Così come il concetto più diffuso in ambito italiano di educazione letteraria, anche quello di socializzazione letteraria può essere considerato cornice in cui si colloca la didattica della letteratura. Si tratta tuttavia di cornici non solo di ampiezza diversa (la prima si riferisce prevalentemente all'ambito educativo, mentre la seconda a tutti gli ambiti di socializzazione), ma anche di natura differente: in Italia la riflessione sull'educazione letteraria assume un carattere principalmente teorico-normativo, mentre la socializzazione letteraria è oggetto di un ambito di ricerca più empirico-descrittivo. Con questa distinzione non si intende tuttavia indicare una netta separazione tra i due ambiti, che infatti contribuiscono in complementarità a definire gli obiettivi della didattica della letteratura per i diversi livelli formativi.

La ricerca sulla socializzazione letteraria indaga lo sviluppo dell'individuo sia in quanto lettore-fruitori di testi letterari, sia in quanto attore di pratiche sociali *su* e *attraverso* la

¹ La socializzazione letteraria viene spesso considerata come sotto ambito specifico della "socializzazione alla lettura" (*Lesesozialisation*). In realtà si tratta di due ambiti distinti seppur contigui, dal momento che la socializzazione letteraria può riferirsi anche a testi non scritti, come ad esempio una rappresentazione teatrale, ed è quindi più corretto considerare entrambi i concetti come sottoambiti della "socializzazione ai media" (*Mediensozialisation*) (cfr. Leubner et al. 2016, 70).

letteratura¹, prendendo in considerazione non solo i processi educativi intenzionali, ma tutte le esperienze con la lettura e con la letteratura a scuola, in famiglia dai primissimi anni di vita (la lettura ad alta voce, ma anche la presenza di libri a casa e l'abitudine a leggere dei genitori), e – soprattutto nell'adolescenza – tra coetanei (letture condivise, discussione su libri letti, ecc.) (cfr. Garbe 2010, 168; Leubner et al. 2016, 69). In questa prospettiva il ruolo dell'educazione formale nella creazione di 'lettori abituali' viene relativizzato in quanto uno dei diversi fattori in gioco (cfr. Eggert & Garbe 2003, 6).

Anche se non mancano contributi relativi agli adulti, le ricerche sulla socializzazione letteraria si concentrano soprattutto sullo sviluppo dei bambini e degli adolescenti, e i risultati empirici contribuiscono poi alla definizione delle competenze di lettura – nello specifico letteraria – che gli alunni devono o dovrebbero conseguire in ambito scolastico. Per quanto riguarda invece l'ambito universitario, sono di particolare interesse le riflessioni sulla problematica relazione tra socializzazione letteraria e formazione letteraria a livello scientifico (cfr. p.e. Garbe & Groß 1993; Eicher & Bott 1995; Eicher 1996; 1999; Dawidowski & Hoffmann 2016). Al di là dei singoli risultati di ricerca e delle singole proposte (che per quanto riguarda gli studi citati si riferiscono ai corsi di studio di Germanistica), il valore di questi contributi sta nel collocare l'esperienza di studio della letteratura vissuta dallo studente universitario nel contesto più ampio del suo rapporto con la lettura e la letteratura in generale; tali considerazioni possono essere trasferite alla discussione sullo studio di filologie straniere, come Romanistica.

Garbe & Groß (1993), ad esempio, hanno analizzato la questione a partire da una ricerca sulla biografia letteraria di alcune studentesse: dallo studio è emerso che, dopo aver scelto Germanistica sulla spinta di un'esperienza positiva di lettura durante l'infanzia e l'adolescenza, gli studenti sembrano subire uno *shock* nel dover affrontare la lettura e la letteratura con un approccio scientifico. Questo *shock* comporta una netta separazione tra lettura per piacere e lettura per lo studio, e molti studenti arrivano ad associare la seconda all'esperienza di un "rituale senza senso" di accumulazione di conoscenze e tecniche di analisi (Garbe & Groß 1993, 80)². Tale separazione, invece di tradursi nella capacità di applicare diverse modalità di lettura a situazioni e testi differenti³, viene talvolta percepita come perdita di capacità di

¹ In Garbe (2010, 169-170) si distingue tra "socializzazione alla letteratura" (*Sozialisation zur Literatur*) e "socializzazione attraverso la letteratura" (*Sozialisation durch Literatur*).

² «Viele StudentInnen erleben den akademischen Literaturbetrieb als ein sinnloses Ritual der Anhäufung von Wissen und Analysetechniken, einen Leerlauf fragwürdiger Methoden, vor dem sie sich in die Nischen der Privatlektüre zurückziehen.» (Garbe & Groß 1993, 80).

³ Garbe identifica la principale caratteristica del lettore esperto proprio nella capacità di applicare diversi modi di lettura in modo consapevole e appropriato (cfr. Garbe 2010, 175-178) (v. § I 3.2.2).

avvicinarsi alla lettura privata come prima, e quindi di poter rivivere l'esperienza di piacere provata in precedenza: l'esperienza di lettura privata risulta quindi compromessa dall'interiorizzazione dello "sguardo analitico" (Garbe & Groß 1993, 91)¹.

Garbe & Groß rintracciano il problema in un insegnamento che si caratterizza come "panoramica senza contatto con il terreno" (Garbe & Groß 1993, 91)², e incoraggiano i docenti universitari ad affiancare l'ampliamento dell'esperienza di lettura alla trasmissione del sapere scientifico (Garbe & Groß 1993, 93)³. L'integrazione tra trasmissione della conoscenza scientifica e lettura risulta di particolare importanza se si considerano i campi in cui si inseriranno gli studenti una volta terminati gli studi: secondo Garbe & Groß, Germanistica non dovrebbe puntare esclusivamente alla formazione di "scienziati della letteratura" (*Literaturwissenschaftler*), ma anche e soprattutto di "mediatori letterari" (*Literaturvermittler*), poiché alla conclusione del percorso universitario gli studenti si troveranno ad operare principalmente in ambiti extra-universitari, quali l'istruzione, l'editoria, il giornalismo, ecc.

Tali considerazioni sono in linea con le critiche al "purismo accademico-filologico" e all'autoreferenzialità che tendono a caratterizzare rispettivamente la 'scienza della letteratura' come disciplina e il suo insegnamento all'università (v. § I 1.2), e in merito alle quali Garbe & Groß (1993, 95) propongono una maggiore separazione tra ricerca e insegnamento. Eicher (1996, 96; 1999, 135) respinge però una simile proposta, rifiutando l'idea di una de-scientificazione dell'insegnamento universitario, e propone invece lo sviluppo sempre più efficace di una metodologia della "trasmissione della conoscenza scientifica" (*Wissenschaftsvermittlung*) attraverso una riflessione sulla didattica universitaria specifica per la materia.

Al di là di queste posizioni contrapposte, dagli studi citati emerge una riflessione comune, ovvero la necessità di incoraggiare gli studenti alla lettura. Come Garbe & Groß (1993, 93) affermano che si dovrebbe continuare a lavorare sull'espansione dell'esperienza di lettura da parte degli studenti, anche Eicher (1999) sostiene che l'incoraggiamento alla lettura e il

¹ «[W]ird davon berichtet, der analytische Blick zerstöre den persönlichen Zugang zur Literatur [...] Bei genauerer Nachfrage stellt sich oft heraus, daß nicht im eigentliche Sinne die genaue Textanalyse gemeint ist, sondern die Konfrontation mit einer völlig unübersichtlichen Nomenklatur unvermittelter Methodenfragmente.» (Garbe & Groß 1993, 91).

² «Was dabei vermittelt wird, ist allerdings kein analytischer Blick, sondern bestenfalls ein Überblick. [...] es [handelt] sich meist um einen Überblick ohne Bodenkontakt.» (Garbe & Groß 1993, 91).

³ «Die Lehre in den literaturwissenschaftlichen Bereichen müßte (gestützt auf die Forschung) mit den Studierenden an der Erweiterung ihrer Leseerfahrung arbeiten. Das verlangt eine Korrektur im Berufsbild des / der HochschullehrerIn: Statt Wissenschaft zu vermitteln, müßte er /sie in erster Linie Leseerfahrung und Wissenschaft miteinander vermitteln.» (Garbe & Groß 1993, 93).

conseguente sviluppo degli studenti come lettori (*Lese(r)förderung*)¹ dovrebbe diventare parte integrante della didattica universitaria a Germanistica. Già in uno studio pubblicato precedentemente da Eicher & Bott (1995)², alla luce dei risultati di un'indagine sui comportamenti di lettura degli studenti all'inizio degli studi di Germanistica, veniva descritto come utopistico pensare che essi avessero sufficiente motivazione alla lettura, e – data la centralità dell'approccio diretto alla letteratura a Germanistica – appariva impellente l'incentivazione della motivazione alla lettura anche a livello universitario. Nelle conclusioni allo studio, venivano dunque presentate alcune proposte per portare gli studenti a sviluppare una motivazione intrinseca alla lettura, come ad esempio creare un "ambiente di lettura stimolante", rendendo "il libro presente tanto quanto il parlare sui libri" (Eicher & Bott 1995, 59)³. Inoltre, veniva sottolineata la necessità di "tematizzare la lettura in quanto tale" (Eicher & Bott 1995, 59)⁴; tale osservazione si rivela particolarmente interessante anche per il contesto dello studio di una filologia straniera, in cui – come è stato già menzionato sopra – "la lettura in quanto tale" presenta complessità specifiche.

I contributi citati risalgono agli anni Novanta, ed è quindi necessario chiedersi se lo stato delle cose sia cambiato negli ultimi decenni. Steinbrenner (2004) ad esempio, a proposito della formazione dei futuri insegnanti di letteratura, sviluppa la tesi secondo la quale non sia possibile dare per scontato che gli studenti del *Lehramt* per il tedesco siano "esperti della cultura testuale" (*Experte der Textkultur*)⁵. Per questo motivo Steinbrenner sostiene la necessità di promuovere la cultura testuale all'interno di un insegnamento che sia vicino al testo: le particolari caratteristiche formali dovrebbero quindi essere sempre esaminate in relazione alla funzione che hanno all'interno del concreto testo letterario, e l'approccio alla

¹ Si rimanda al progetto 'faro' portato avanti da Eicher e Conrady presso l'università di Dortmund "Lese(r)förderung an der Hochschule" (cfr. Eicher 1999).

² «Der Idealfall, daß StudentInnen der Germanistik eine ausreichende Motivation zum Lesen ins Studium mitbringen, erweist sich als Utopie. So scheint Leseförderung an den Universitäten, insbesondere im Fach Deutsch, zwingend notwendig zu sein. Studienanfänger der Germanistik lesen vermutlich nicht anders oder gar mehr als Studierende anderer Fächer. Im Rahmen eines literaturbezogenen Studiums aber steht der Umgang mit Literatur ganz sicher im Vordergrund [...]» (Eicher & Bott 1995, 58).

³ «Auch an der Universität muß ein anregendes Leseklima geschaffen werden. Das Buch an sich muß genau so präsent sein wie das Reden über Bücher.» (Eicher & Bott 1995, 59).

⁴ «Innerhalb des Veranstaltungsprogramms muß auch das Lesen als solches adäquat thematisiert werden.» (Eicher & Bott 1995, 59). A questo proposito, nella successiva pubblicazione monografica sulla socializzazione alla lettura a Germanistica (Eicher 1999), viene dedicato ampio spazio alla necessità per gli studenti universitari di "imparare a leggere": secondo Eicher, in questa prospettiva la didattica universitaria della letteratura dovrebbe affiancare all'esercizio di analisi e interpretazione del testo, anche la trasmissione di tecniche di lettura veloce e selettiva (cfr. Eicher 1999, 26-28).

⁵ «Es darf nicht einfach vorausgesetzt werden, dass Studierende des Lehramts Deutsch „Experte der Textkultur“ sind – der Weg zum „Experten der Textkultur“ muss ins Zentrum der Lehrerbildung rücken.» (Steinbrenner 2004, 180; corsivo nell'originale).

letteratura dovrebbe sempre basarsi su concrete esperienze di lettura come “pratica culturale” (Steinbrenner 2004, 183-184)¹.

A più di vent’anni di distanza dallo studio di Garbe & Groß (1993), un nuovo studio suggerisce il persistere di una netta separazione tra lettura privata e lettura ‘pubblica’ (ovvero praticata nell’ambito delle istituzioni formative) da parte degli studenti di Germanistica: Dawidowski & Hoffmann (2016), attraverso un questionario che ha coinvolto circa 500 iscritti al *Lehramt* in Germania e in Svizzera, hanno interrogato gli studenti sul significato che attribuiscono a lettura e letteratura, e sulle loro convinzioni sull’insegnamento della letteratura a scuola. Ciò che emerge dallo studio è innanzi tutto una separazione, nella percezione degli studenti, tra una lettura di tipo privato come passatempo, e la lettura per lo studio relativa ad un concetto ‘pubblico’ di letteratura come bene culturale e come mezzo di apprendimento all’interno delle istituzioni scolastiche (Dawidowski & Hoffmann 2016, 193)². Inoltre, i risultati dell’indagine mostrano come per gli studenti – futuri insegnanti – la motivazione alla lettura e l’incentivazione del piacere della lettura rientrano in minima o nessuna parte nel campo di azione della scuola (Dawidowski & Hoffmann 2016, 196)³.

Un altro dato interessante che emerge dallo studio è l’assoluta marginalità che gli studenti assegnano allo sviluppo individuale e sociale rispetto ai fini dell’insegnamento della letteratura (cfr. Dawidowski & Hoffmann 2016, 194). In termini di socializzazione letteraria il contributo dell’insegnamento scolastico resta dunque confinato nella socializzazione *alla* letteratura escludendo gli elementi di potenziale socializzazione *attraverso* la letteratura. È difficile, tuttavia, stabilire se tale convinzione scaturisca dall’esperienza diretta degli studenti con lo studio della letteratura, o da quanto appreso nell’ambito dell’insegnamento della didattica della materia (*Fachdidaktik*).

Sulla scorta di tali risultati è possibile ipotizzare che, nei corsi di studio *Lehramt* di Romanistica, la percezione di autoreferenzialità dello studio della ‘scienza della letteratura’ sia ancora più marcato rispetto a quanto emerge dallo studio sugli studenti di Germanistica svolto da Dawidowski & Hoffmann: a Romanistica infatti, nell’ambito della formazione professionale

¹ «[I]ch möchte [...] nachdrücklich für eine „*textnahe Lehre*“ und eine „*Textkultur an der Hochschule*“ plädieren. Zur „*textnahen Lehre*“ ist zu sagen, dass literarische Merkmale nur in ihrer Funktion im konkreten literarischen Text vermittelt und erlernt werden können. [...] Zur „*Textkultur an der Hochschule*“ möchte ich herausstellen, dass ein reflektierter Zugang zu Literatur, [...] auf lebendigen literarischen Erfahrungen aufbauen muss, sonst bleibt er äußerlich und „tot“.» (Steinbrenner 2004, 183–84).

² «[D]ie Studierenden trennen offensichtlich zwischen einer (eventuell als unzureichend oder trivial empfundenen) privaten Lektüre als Zeitvertreib, und einer öffentlichen Bedeutung der Literatur (als Bildungsgut und Lernmedium innerhalb von Institutionen).» (Dawidowski & Hoffmann 2016, 193).

³ «[D]ie eher den Bereichen der individuellen Leserprägung zurechenbaren Dimensionen der Vermittlung von Lesemotivation, Lesefreude oder einer Werthaltung gegenüber der Literatur fallen ihrer Ansicht nach wenig bis gar nicht in den Handlungsspielraum der Schule.» (Dawidowski & Hoffmann 2016, 196).

degli insegnanti, la didattica della letteratura svolge un ruolo assolutamente secondario rispetto a quella della lingua,

Sebbene le considerazioni di Steinbrenner (2004), così come le conclusioni dello studio di Dawidowski & Hoffmann (2016), si riferiscano alla formazione dei futuri insegnanti, esse possono essere trasposte all'insegnamento universitario della letteratura in generale, anche in lingua straniera: ad esempio, anche nel già citato contributo di Wintersteiner (2006) sulla didattica della 'scienza della letteratura' (v. § I 1.2) viene messa in discussione l'opportunità di presupporre l'interesse degli studenti per la disciplina, invitando dunque i docenti ad incoraggiare accanto all'approccio "professionale", anche un "accesso personale" alla letteratura (Wintersteiner 2006, 25)¹. La tendenza apparentemente diffusa tra i docenti universitari di letteratura a sottovalutare l'importanza di incentivare la motivazione degli studenti è esemplificata da Wintersteiner attraverso le parole di una sua studentessa, secondo la quale "talvolta sembra che i docenti universitari, a differenza degli insegnanti della scuola, non ritengano di dover motivare gli studenti, dal momento che questi sono lì proprio perché vogliono studiare letteratura" (Wintersteiner 2006, 25)².

Infine, nella già citata monografia di Reichl (2008) sulla lettura nell'ambito della didattica universitaria della letteratura inglese ad Anglistica, viene ribadito quanto emerso dallo studio di Garbe & Groß (1993) in riferimento alla percezione da parte degli studenti della lettura per lo studio come esperienza distinta dalla lettura per piacere. Sebbene – sostiene Reichl – all'interno del percorso di studi sulla letteratura non sia possibile tracciare un confine netto tra lettura nel tempo libero e lettura per lo studio, in generale la lettura per piacere viene associata maggiormente alla lettura condotta nel tempo libero: «In the past, many of my students have complained about the fact that, since they started studying English, they have had no time for any leisure reading and that leisure reading was totally different from reading for their study course.» (Reichl 2008, 94).

È inevitabile che la lettura per lo studio abbia caratteristiche diverse da quella condotta nel tempo libero, se non altro perché relazionata a una qualche forma di valutazione (cfr. Reichl 2008, 152); tuttavia, leggere con piacere può essere considerato un prerequisito affinché gli studenti diventino lettori critici sempre più capaci e informati (cfr. Reichl 2008, 308), e per

¹ « Man kann auch ihr Interesse an der Literaturwissenschaft nicht einfach als ein für allemal gegeben voraussetzen, sondern muss ebenfalls größten Wert darauf legen, dass sie nicht nur einen professionellen, sondern auch einen persönlichen Zugang zur Literatur finden bzw. erhalten.» (Wintersteiner 2006, 25).

² «Eine meiner Studentinnen hat das Problem kürzlich so formuliert: „In der Schule meinen die Lehrer, sie müssen den Schülerinnen was bieten, und bemühen sich, den Literaturunterricht möglichst interessant zu machen. An der Uni hingegen denken sich die Dozenten manchmal: Ihr seid ja ohnehin da, weil ihr Literatur lernen wollt, also brauchen wir euch nicht mehr zu motivieren.“» (Wintersteiner 2006, 25).

questo motivo Reichl suggerisce approcci e attività per includere anche la lettura non-accademica nei processi di insegnamento e apprendimento, come ad esempio l'istituzione di gruppi di lettura o la scrittura dei già citati *reading-log*¹.

Queste considerazioni sembrano mostrare la necessità di una maggiore apertura da parte dell'insegnamento universitario alle riflessioni su uno degli aspetti centrali dell'insegnamento della letteratura a scuola, ovvero la motivazione alla lettura, che è strettamente connesso alla promozione dell'interesse nei confronti della letteratura e all'incentivazione del piacere dell'esperienza di lettura. Come vedremo nel prossimo capitolo, tali dimensioni possono essere incluse nell'insegnamento universitario senza entrare in contrasto con lo studio scientifico della letteratura.

2.2.2. *La motivazione alla lettura all'università*

Nella didattica scolastica della letteratura, il discorso sulla motivazione degli studenti è di centrale importanza, e per quanto riguarda la didattica della letteratura è in genere condivisa la convinzione che lo sviluppo della competenza di lettura debba essere accompagnato dalla motivazione alla lettura (cfr. Leubner et al. 2016, 78). Questo riguarda gli alunni di tutti i livelli di istruzione, ma soprattutto gli studenti adolescenti, che – come mostrano le ricerche sulle abitudini e i comportamenti di lettura (cfr. Burger 1996) – tendono ad abbandonare il libro o comunque a diminuire notevolmente la frequenza di lettura².

Rilevante per la motivazione alla lettura è la questione della scelta dei testi da proporre agli alunni, che viene ampiamente affrontata nella riflessione sulla didattica scolastica della letteratura. Con la cosiddetta apertura del canone e lo spostamento dell'interesse della didattica dal testo allo studente-lettore, il principio di 'canonicità' è stato sostituito da criteri legati ai testi stessi e a valutazioni di tipo didattico (cfr. Kirchhoff 2019, 295). Criteri di scelta basati su aspetti storico-critici – come ad esempio la qualità letteraria del testo, la rilevanza storico-culturale o l'esemplarità dell'opera per un genere o per un'epoca – sono stati quindi affiancati da criteri riferiti agli studenti-lettori.

All'insegna della centralità del lettore, la scelta dei testi da proporre può quindi avvenire sulla base degli specifici obiettivi di apprendimento, come ad esempio lo sviluppo della

¹ I diari di lettura che Reichl fa tenere ai propri studenti di letteratura inglese presso l'Università di Vienna, non sono oggetto di valutazione, e gli studenti sono invitati ad annotarvi interpretazioni e commenti, nonché riflessioni sulla stessa attività di lettura, e – se necessario – appunti sul sistema dei personaggi e sulla struttura narrativa. I diari, oltre ad essere uno strumento di riflessione e di supporto alla lettura, possono rivelarsi utili anche nel momento della scrittura delle tesine di fine corso (cfr. Reichl 2008, 297-299).

² Si parla infatti di "crisi della lettura" (*Lesekrise*) in concomitanza con la pubertà e di un progressivo abbandono della lettura durante l'adolescenza, come fasi tipiche della socializzazione letteraria.

competenza interculturale (cfr. Kirchoff 2019, 296) o della competenza di comprensione testuale (cfr. Korte 2012, 74). Volendo incentivare la motivazione alla lettura, è inoltre possibile prendere in considerazione anche altri criteri relativi ad esempio alla lunghezza del testo e al genere testuale, nonché – in modo particolare per quanto riguarda i testi in lingua straniera – alla difficoltà del testo rispetto alle competenze dei lettori, al compito e agli strumenti messi a disposizione (cfr. Kirchoff 2019, 295-296).

Infine, il criterio che maggiormente emerge dalla discussione sulla scelta dei testi è quello della rilevanza tematica dell'opera: affinché gli studenti-lettori riconoscano facilmente nei testi dei riferimenti alla loro realtà personale, i testi proposti dovrebbero presentare un "potenziale di significato" (*Bedeutungspotenzial*, cfr. Leubner et al. 2016, 39) elevato e facilmente accessibile in termini di strumenti per capire l'attualità e il mondo che li circonda. Tuttavia, basare la scelta dei testi sulla loro rilevanza tematica non significa limitarsi ai quegli argomenti che sono particolarmente vicini alla realtà personale degli alunni, bensì proporre testi la cui lettura sia in grado di generare domande significative per loro (cfr. Leubner et al. 2016, 90–91), che sia da stimolo per la discussione, e che in genere possa contribuire allo sviluppo personale degli alunni (cfr. Korte 2012, 74-76). Inoltre, se ai lettori più giovani vengono in genere proposti testi che si prestano facilmente a processi di identificazione e di coinvolgimento emotivo, anche per gli alunni più grandi è possibile incoraggiare questi processi. Ciò non significa prolungare un'esperienza di lettura propria dell'età infantile – basata appunto sull'identificazione con il protagonista, con il 'buono' – dal momento che, grazie alla partecipazione emotiva più sfaccettata di cui sono capaci i lettori più adulti, è possibile per questi ultimi sviluppare empatia anche nei confronti di personaggi e situazioni lontane dalla propria realtà personale. In questo modo le letture possono contribuire anche allo sviluppo della capacità di comprendere l'altro da sé (*Fremdverstehen*) (cfr. Leubner et al. 2016, 74).

Le riflessioni sulla motivazione alla lettura nate in seno alla didattica scolastica non sono direttamente trasferibili al contesto dell'insegnamento di una filologia straniera all'università, dove ad esempio la scelta dei testi proposti – pur in parte affrancata dal principio della 'canonicità' – fa comunque sistematico riferimento a criteri di tipo storico-critico, quali il valore letterario, la rilevanza storico-culturale o l'esemplarità. Tuttavia, come vedremo emergere dal presente studio (v. § III 5.2.2), anche i docenti universitari adottano criteri di selezione dei testi legati ad aspetti motivazionali, in riferimento ad esempio alla lunghezza o alla difficoltà delle opere, o alla rilevanza dei testi per gli studenti, riflettendo così chiaramente la necessità di una sistematica motivazione alla lettura anche a Romanistica.

L'amore per la letteratura e il piacere di leggere testi letterari non sembrano infatti più essere caratteristiche scontate di chi intraprende un corso di studi filologici, sebbene – come rivela l'etimologia – dovrebbero rappresentare i fondamenti motivazionali per lo studio (cfr. Gier 2000, 26)¹. Ciononostante, nell'insegnamento universitario della letteratura, la promozione della motivazione alla lettura appare ricoprire ancora un ruolo marginale, probabilmente a causa della convinzione – o della speranza – che gli studenti abbiano intrapreso quello specifico percorso di studi perché già interessati alla letteratura, e quindi già in possesso di una forte motivazione intrinseca a cimentarsi con la materia. Tale convinzione non riguarderebbe solo gli studenti di Germanistica (o in genere della filologia nazionale), ma può essere estesa anche a quelli delle filologie straniere, come emerge dall'immagine dello studente straniero di italianistica tratteggiata da Balboni nel suo *Le sfide di Babele* (2008), e sulla base della quale l'autore ritiene sia opportuno escludere questa categoria di studenti dal discorso sull'insegnamento della letteratura a stranieri:

«Nella scuola superiore questi studenti hanno già avuto esperienza di lavoro su testi letterari in lingua straniera e proprio a causa dell'interesse maturato per la cultura umanistica hanno scelto un corso di laurea nell'ambito di una facoltà di lingue e letterature straniere. Studenti di questo tipo vanno considerati come professionisti della letteratura, quindi la loro formazione specialistica [...] esula dal nostro specifico.» (Balboni 2008, 215)

Balboni sostiene dunque che gli studenti di Italianistica devono essere considerati “professionisti della letteratura”, ritenendo legittimo presumere che abbiano già sviluppato un forte interesse per la materia, e concentrare dunque l'insegnamento sulla loro “formazione specialistica”, privilegiando quindi l'approccio scientifico nello studio della letteratura e nella lettura dei testi.

La sopravvalutazione della motivazione degli studenti per lo studio della materia potrebbe essere legata ad un processo di proiezione da parte dei docenti del proprio comportamento – e quindi dei propri interessi e della propria motivazione – sugli studenti (cfr. Osterroth 2018, 5). Il grado di motivazione e di interesse da parte degli studenti potrebbe invece essere molto variabile: gli studenti potrebbero infatti aver scelto lo specifico percorso di studi perché interessati agli studi linguistici, oppure – soprattutto per quanto riguarda le filologie straniere – essi potrebbero essere interessanti esclusivamente allo studio della lingua. Inoltre, anche qualora uno studente avesse un forte interesse per la letteratura prima di intraprendere lo

¹ Nel suo già citato volumetto di orientamento a Romanistica, Gier (2000) sottolinea come un approccio orientato al piacere – suggerito dalla stessa etimologia della disciplina – nello studio della lingua, della letteratura e della cultura non renda solo lo studio più appagante, ma anche più efficace: «Griechisch *Philologie* bedeutet „Liebe zum Wort“; trotz Regelstudienzeit und Leistungsdruck ist lustbetonter Umgang mit Sprache, literarischen Texten und kulturellen Phänomenen nicht nur befriedigender, sondern im Endeffekt auch erfolgreicher als strikt leistungsorientiertes Vorgehen.» (Gier 2000, 26; corsivo nell'originale).

studio, non è possibile desumere da ciò un sicuro interesse per lo studio scientifico della letteratura: come abbiamo visto nel capitolo precedente, il secondo rischia infatti di essere affrontato in modo da tale da avere persino un effetto inibitorio sul primo.

Alcuni studenti potrebbero quindi percepire lo studio della letteratura esclusivamente come un obbligo del curriculum, e potrebbero essere portati ad occuparsi di letteratura solo per il superamento dei singoli corsi. Si tratta di un tipo di motivazione estrinseca basata sul dovere, che – seppur apparentemente efficace – raramente conduce ad un apprendimento a lungo termine, e comunque si esaurisce una volta conclusi gli studi (cfr. Balboni 2004, 16; Schiefele et al. 2018, 316). Prendendo invece in considerazione la dimensione personale e sociale dell'educazione, e pensando quindi allo sviluppo personale degli studenti e al ruolo che andranno a ricoprire una volta terminati gli studi, obiettivo dell'insegnamento universitario della letteratura dovrebbe essere quello di formare dei lettori esperti¹. Per raggiungere questo obiettivo è indispensabile che gli studenti sviluppino una motivazione intrinseca alla lettura che li spinga a leggere anche al di fuori del percorso di studi.

Nel discorso sulla motivazione alla lettura viene spesso fatto riferimento al “piacere della lettura” (in tedesco *Leselust; Lesefreude*). Giocando sulla polisemia del termine tedesco *Lust*², è possibile affiancare al “piacere della lettura” anche il concetto di “voglia di leggere” (*Lust am Lesen*) che potrebbe essere sì motivata dall'esperienza di piacere che la lettura comporta, ma anche dall'interesse verso i testi letterari e il significato che questi possono avere per il lettore. Dal punto di vista della motivazione, il piacere della lettura può quindi essere inteso sia come godimento dell'esperienza di lettura, sia come realizzazione del “potenziale di significato” contenuto nei testi letterari (cfr. Leubner et al. 2016, 39).

Seppur declinati in modo differente, questi due aspetti della motivazione alla lettura – che possono essere sintetizzati con il binomio ‘piacere della lettura’ e ‘interesse per la letteratura’ – sono presenti anche nella proposta di Balboni (2004, 15-16) sulle funzioni dell'educazione letteraria, basata sul modello motivazionale *dovere/piacere/bisogno*³: il *dovere*, che sembra caratterizzare l'esperienza con la letteratura per la maggioranza degli studenti, costituisce una

¹ Reichl (2008, 169), che vede i suoi studenti dei corsi di letteratura ad Anglistica come “professional readers-to-be”, sottolinea come tale professionalità non debba essere limitata alla lettura di testi letterari: vedremo più avanti come la capacità di applicare la competenza letteraria acquisita a contesti extra-letterari sia un aspetto chiave della formazione degli studenti (v. § I 3.2), ma qui voglio soffermarmi sulla lettura di testi letterari.

² Nel dizionario Duden le due accezioni si trovano come primi due significati: «a) inneres Bedürfnis, etw. bestimmtes zu tun, haben zu wollen; auf die Befriedigung eines Wunsches gerichtetes Verlangen [...] b) aus der Befriedigung, der Erfüllung eines Wunsches, dem Gefallen an etw. entstehendes angenehmes, freudiges Gefühl; gesteigerte Freude; Vergnügen.» (voce «Lust», in Duden. Deutsches Universalwörterbuch, 5° ed. 2003). Nel dizionario Sansoni Italiano-Tedesco il significato di *Lust* come piacere viene invece indicato al quinto ed ultimo posto (v. Glossario).

³ Come indica lo stesso Balboni, tale modello proviene dalla ricerca motivazionale legata al marketing.

motivazione estrinseca alla lettura; l'esperienza di *piacere* e la soddisfazione di un *bisogno* attraverso la lettura possono invece generare negli studenti una motivazione intrinseca.

Sul binomio *piacere/bisogno* tornerò più avanti (v. § I 3.1.1), ma a proposito della motivazione alla lettura è interessante come la dimensione del piacere viene declinata da Balboni: citando Roland Barthes, egli fa riferimento al “piacere del testo”, come godimento del testo nella sua specificità letteraria¹. Questo tipo di piacere non è prerogativa del lettore esperto, e può essere oggetto dell'educazione scolastica sia in chiave analitica che ermeneutico-interpretativa. Tuttavia, in questa concezione è possibile individuare un primo possibile collegamento tra la lettura per piacere – che viene incentivata in modo sistematico quasi esclusivamente nella scuola primaria, e che in genere caratterizza le letture private – e la lettura analitico-scientifica, che caratterizza invece lo studio della letteratura a livello universitario.

Nonostante il concetto di piacere sia sempre stato presente nel discorso sulla letteratura – basti pensare al binomio oraziano *prodesse* e *delectare* – dopo la pubblicazione di *Le plaisir du texte* di Barthes (1973)² esso ha ricevuto una nuova legittimazione nell'ambito degli studi letterari, che fino almeno alla prima metà del Novecento avevano contrapposto all'esperienza di piacere della lettura basata sul mero godimento e sull'immedesimazione il rigore scientifico basato sulla distanza (cfr. Anz 1998, 20-21). Sebbene Barthes nel suo saggio abbia rinunciato ad una trattazione scientifica del tema (cfr. Anz 1998, 21), egli inaugura una riflessione all'interno degli studi letterari, sulla cui base è possibile sviluppare una didattica universitaria che superi l'opposizione tra “lettura con piacere” e “studio della letteratura privo di piacere” (*lustvolles Lesen* vs. *lustlose Literaturwissenschaft*, cfr. Anz 1998, 20-25).

Eco (1979) ad esempio, identifica l'origine del piacere nelle attività di “cooperazione interpretativa”, ovvero di “riscrittura” del testo attraverso l'interpretazione:

«[L]’attività cooperativa che porta il destinatario a trarre dal testo quel che il testo non dice (ma presuppone, promette, implica ed implicita), a riempire spazi vuoti, a connettere quello che vi è nel testo con il tessuto dell'intertestualità da cui quel testo si origina e in cui andrà a confluire. Movimenti cooperativi che, come poi ha mostrato Barthes, producono e il piacere e – in casi privilegiati – il godimento del testo.» (Eco 1979, 5)

¹ È necessario precisare che anche i processi di identificazione, partecipazione emotiva e di riferimento del testo alla realtà riguardano le specificità letterarie del testo; tuttavia, essi si collocano principalmente sul piano del contenuto: quindi, sebbene sia inevitabile – ed è elemento costitutivo della letterarietà – che il piano dell'espressione sia in stretta connessione con quello del contenuto, la motivazione alla lettura fondata sulla possibilità di appropriarsi del testo da parte degli studenti, riconoscendovisi o riconoscendo elementi riconducibili alla loro realtà personale, fa riferimento principalmente a quello che i testi raccontano piuttosto che al modo in cui lo fanno.

² Barthes distingue tra piacere (*plaisir*) e godimento (*jouissance*), attribuendo il primo alla lettura rassicurante e appagante di testi ‘leggibili’, e il secondo alla lettura di testi ‘scrivibili’, ovvero ‘aperti’ – per usare la terminologia di Eco – che richiedono la partecipazione del lettore. Rinuncio qui a portare avanti l'opposizione terminologica piacere/godimento, pensando ai due concetti come realizzazioni diverse del *piacere* che la lettura di testi letterari può generare.

Nel momento interpretativo lo studente-lettore è chiamato non solo ad applicare tecniche di analisi in modo oggettivo, ma a integrare le informazioni presenti nel testo con le sue conoscenze e le sue esperienze personali¹; il piacere del testo può dunque avere origine in questa attività di 'riscrittura'.

Anche l'analisi testuale può essere connessa ad esperienze di piacere derivanti dalla fruizione del testo letterario. Sebbene essa non dovrebbe essere svolta come esercizio fine a sé stesso, ma in funzione dell'interpretazione e dell'appropriazione del testo da parte del lettore, essa può essere goduta in sé come 'sfida giocosa'²: nel momento in cui allo studente vengono forniti gli strumenti per l'analisi testuale, egli può entrare nello specifico linguistico e testuale del testo letterario, scoprendone il funzionamento. Anz (1998, 69) attribuisce questo tipo di piacere anche all'attività del critico letterario di professione, nello specifico dello studioso di impostazione "analitico-strutturale" (*strukturaler Textanalytiker*), che troverebbe appunto piacere nella sistematizzazione delle strutture.

Un altro tipo di piacere può essere quello derivante dalla costruzione di ciò che Balboni (2004) definisce "ipertesto culturale"³. L'uso del termine "ipertesto", mutuato dall'informatica, è funzionale a indicare il fatto che la rete di conoscenze in cui il lettore colloca il testo non è formata unicamente da rapporti intertestuali, ma coinvolge tutte le dimensioni del sapere dell'individuo. La costruzione di tale ipertesto culturale non si limita all'individuazione di collegamenti prestabiliti, come ad esempio il riconoscimento all'interno del testo di riferimenti intertestuali o di elementi della biografia dell'autore o del contesto storico-culturale in cui quel testo è nato, ma si caratterizza come operazione soggettiva, attraverso cui lo studente-lettore stabilendo connessioni originali crea il suo ipertesto personale.

Il piacere di costruzione di un ipertesto, come viene descritto da Balboni a proposito dell'insegnamento scolastico, può essere ritrovato anche a livello di studio scientifico della letteratura. Anz (1998, 69), oltre al piacere relativo all'analisi testuale menzionato sopra, identifica infatti altri tipi di piacere di lettura propri della critica letteraria: il piacere dello "storico della letteratura" (*Literarhistoriker*), che cerca di riconoscere nel testo elementi della biografia

¹ In ambito anglofono e germanofono, questo momento 'creativo' di appropriazione del testo si ritrova nelle proposte di didattica della letteratura orientate alla ricezione (*rezeptionsorientierte Didaktik*) (cfr. p.e. Bredella & Burwitz-Melzer 2004).

² L'uso del termine giocoso non rimanda qui ad un approccio infantile, ingenuo alla lettura, ma al concetto di "piacere giocoso del superamento della difficoltà" («spielerische Lust an der Bewältigung des Schwierigen»; Anz 1998, 70) che caratterizza la lettura da parte dei critici della letteratura. Sulla dimensione ludica della letteratura cfr. Anz 1998; 2018, 242-244.

³ Definendo l'educazione letteraria come "risposta a un bisogno" e "chiave di un piacere", Balboni affianca al "piacere del testo" e al "bisogno di letteratura" «il bisogno e il piacere di costruire un "ipertesto culturale"» (Balboni 2004, 14-21) (v. § I 3.1.1).

dell'autore o del contesto politico, sociale e culturale; e dell'“edonista scientifico” (*Wissenschaftshedonist*), che invece gioisce nel riconoscere i riferimenti intertestuali.

Infine, soprattutto considerando l'attività degli storici della letteratura e dei critici culturali, è possibile ricontestualizzare a livello accademico anche i processi di riferimento del testo alla realtà (*Wirklichkeitsbezug*, cfr. Leubner et al. 2016; v. § I 3.1.2), che occupano un ruolo centrale nella motivazione dei giovani alla lettura, e che abbiamo visto essere incoraggiati attraverso la proposta di testi selezionati in base alla loro rilevanza tematica. È infatti possibile, soprattutto attraverso il confronto con teorie letterarie di stampo sociologico e gli studi culturali, arrivare a livelli di riflessione sempre più profonda sulla letteratura come strumento di interpretazione e comprensione di sé stessi e della realtà, e allargarne il raggio di azione dalla realtà personale dell'individuo a quella storico-sociale di intere culture. In quest'ottica Hallet (2008) invita a riconsiderare anche a livello universitario un concetto di formazione letteraria (v. § I 3.1) fondato sul valore della lettura e della relazione tra letteratura e vita, che miri ad attivare il contenuto culturale della letteratura per il superamento di problemi reali e per la formazione etico-sociale dell'individuo (Hallet 2008, 104)¹.

Il piacere della lettura – inteso, con la terminologia di Balboni, nel duplice senso di “piacere del testo” (della lettura e dell'analisi) e di “bisogno di letteratura” (per lo sviluppo del lettore sul piano individuale, culturale e sociale) – così come della costruzione di un ipertesto culturale (nella sua dimensione intertestuale, ma anche storico-sociale), può dunque caratterizzare l'esperienza di lettura a tutti i livelli, dall'insegnamento della letteratura a scuola, allo studio scientifico a livello universitario e accademico. Il piacere della lettura non è affatto in contrasto con lo studio scientifico della letteratura, ma anzi può essere potenziato da quest'ultimo ed essere vissuto come “piacere della lettura professionale” (*professionelle Leselust*, cfr. Eicher 1999, 38)².

Concludendo, è possibile affermare che la motivazione alla lettura a livello universitario può fondarsi – come per l'insegnamento scolastico – sullo sviluppo del piacere della lettura e

¹ «[A]uch an der Universität ein möglicherweise als verstaubt geltender Begriff von literarischer Bildung wiederbelebt werden muss, der die Bedeutung literarischen Lesens in Schule und Hochschule sichtbar macht, der sich auf den Zusammenhang von Literatur und Leben, auf Literatur als „Lebenswissen“, besinnt und der das in der Literatur enthaltene kulturelle Wissen für die Bewältigung alltäglicher Lebensaufgaben, aber auch für die Erzeugung ethisch und sozial verträglicher Lebensweisen und Vorstellungen aktiviert.» (Hallet 2008, 104).

² «Welche Art professioneller Leselust Literaturwissenschaftler sich selbst (und es steht zu vermuten: auch den Studierenden des Faches) zugestehen. Sie haben eine "spielerische Lust an der Bewältigung des Schwierigen", die die Anz drei Typen findet [...] Die Leselust des professionellen Lesers weiß darüber hinaus um unterschiedliche "Schwierigkeitsgrade" der Texte und paßt sich ihnen durch Variationsreichtum der Lesetechniken an.» (Eicher 1999, 38).

dell'interesse per la letteratura, realizzandosi attraverso elementi propri dello studio della letteratura all'università, quali:

- l'analisi testuale: lo studente-lettore non solo affina gli strumenti di analisi del testo, ma è portato a riflettere sul funzionamento di quegli stessi strumenti. Oltre al piacere derivato dalla "sistematizzazione delle strutture", vi è quello legato alla complicità con l'autore, nel momento in cui si scoprono i "trucchi del mestiere" (cfr. Balboni 2004, 24-25);

- l'interpretazione: lo studente è in grado di interpretare il testo in modo originale, ma non arbitrario, fornendo una base scientifica alla propria interpretazione. I "movimenti cooperativi" coinvolti nei processi di interpretazione generano il "piacere del testo" (cfr. Eco 1979, 5);

- la creazione di una personale rete di conoscenze: lo studente allarga progressivamente il proprio "ipertesto culturale", all'insegna della consapevolezza dei processi di sistematizzazione e trasmissione di quelle stesse conoscenze. Questa rete non solo fornisce degli strumenti per l'analisi e l'interpretazione dei singoli testi, ma consente il piacere del riconoscimento di connessioni intertestuali, e tra i testi e la realtà storico-culturale;

- la capacità di riferire il testo alla realtà: lo studente-lettore impara a riconoscere il 'potenziale di significato' contenuto nei testi letterari per la comprensione del mondo e per il proprio sviluppo personale, identificando nella specificità del contenuto culturale della letteratura uno strumento per capire sé stesso e la realtà.

Lo sviluppo del piacere della lettura e dell'interesse per i testi letterari attraverso gli elementi riassunti sopra, unito all'inclusione della dimensione soggettiva della lettura all'interno dei processi di insegnamento e apprendimento (cfr. Hallet 2008; v. § I 1.2), può portare ad un superamento dell'opposizione tra lettura per piacere e lettura per lo studio. È quindi necessario includere nel discorso sulla didattica universitaria della letteratura un concetto di piacere della lettura che non si limiti a ciò che tipicamente caratterizza l'esperienza positiva di lettura nell'infanzia e nella prima adolescenza – come l'esperienza di immersione nella narrazione o i processi di identificazione – ma che si alimenti e si affini proprio attraverso l'educazione letteraria, anche a livello scientifico: «il piacere della lettura è una conquista faticosa, non un dato di partenza su cui poter contare.» (Luperini 1998, 111).

Inoltre, una maggiore attenzione alla motivazione alla lettura in ambito universitario non dovrebbe essere percepita come una sottrazione alla dimensione scientifica dello studio: il raggiungimento di uno degli obiettivi ultimi dell'educazione letteraria all'università, ovvero la formazione di 'lettori professionisti', può essere infatti raggiunto solo attraverso la consapevolezza da parte degli studenti che l'approccio scientifico alla letteratura e al testo letterario non porta con sé la negazione dell'esperienza di piacere della lettura, ma può invece

amplificarla. Il “piacere della lettura professionale” può quindi essere concepito come motore motivazionale di un circolo virtuoso che – estendendosi anche al di là del percorso di studi – porta ad una maggiore fruizione di testi letterari; questo permette agli studenti sia di ampliare il sapere relativo alla letteratura, sia di affinare la competenza di lettura, entrambi fattori che consentono di accedere ad esperienze di piacere sempre più complesse, che a loro volta motivano ad ampliare l’esperienza di lettura.

2.3. I programmi di lettura estensiva

In questo capitolo mi voglio soffermare sui programmi di lettura estensiva così come vengono proposti nell’ambito dell’insegnamento universitario delle lingue straniere. Questo tipo di attività, pur presentando dei limiti se trasposta all’insegnamento di una letteratura in lingua straniera, risulta particolarmente interessante nell’ambito del presente lavoro, poiché coinvolge sia la dimensione della competenza di lettura in lingua straniera, sia la socializzazione alla lettura.

Il concetto di “lettura estensiva” (*extensive reading*) è stato usato per la prima volta in relazione all’insegnamento delle lingue straniere da Harold Palmer nel 1917, in *The scientific study and teaching of languages*, e indica una modalità di lettura che – a differenza della lettura intensiva – mira ad una comprensione generale di quanto letto, concentrandosi principalmente sul contenuto. La lettura estensiva viene spesso connotata negativamente come lettura rapida e superficiale, in contrapposizione alla lettura intensiva, accurata e analitica; si tratta in realtà di due approcci al testo aventi scopi differenti, che vengono impiegati in modo integrato a seconda dell’obiettivo di lettura, e che quindi non devono essere considerati in alternativa tra loro. Inoltre, lo sviluppo della capacità di lettura estensiva è fondamentale per portare gli studenti a leggere anche nel tempo libero, dal momento che la lettura come attività di svago dovrebbe in genere avvenire attraverso un accesso al testo il più possibile veloce e diretto (cfr. Becker 2001, 14-15)¹.

Nonostante sia ancora aperta la discussione su come l’esercizio della lettura estensiva riesca a condurre ad un miglioramento della capacità di lettura e della competenza linguistica generale, programmi che prevedono questo tipo di lettura trovano impiego nell’ambito dell’insegnamento delle lingue straniere sia a livello scolastico che universitario². Attraverso i

¹ Becker (2001) parla a questo proposito di “lettura cursoria” (*kursorisches Lesen*).

² Programmi di lettura estensiva vengono realizzati diffusamente nelle università asiatiche (cfr. Biebricher 2008, 13). Per una panoramica dei lavori pubblicati sulla lettura estensiva in lingua straniera: *Annotated Bibliography of Works on Extensive Reading in a Second Language* <http://erfoundation.org/bib/>. Sugli effetti della lettura estensiva su studenti universitari cfr. p.e. Yamashita 2004; 2013.

programmi di lettura estensiva lo studente dovrebbe poter acquisire quelle abilità e ampliare quelle conoscenze che gli consentono di raggiungere fluidità nella lettura, allenando la capacità di riconoscere velocemente le parole e le strutture grammaticali e sintattiche, accrescendo il vocabolario¹, e ampliando non solo le conoscenze relative ai diversi tipi di testo, ma anche quelle conoscenze generali che arricchiscono – o in alcuni casi consentono – la comprensione.

Day & Bamford (2002) hanno proposto alcuni principi guida per l'applicazione della lettura estensiva nella pratica didattica², quali ad esempio la facilità e l'ampia disponibilità delle letture, nonché la lettura individuale, silenziosa e a velocità sostenuta (viene infatti scoraggiato l'uso di dizionari). Inoltre, un elemento fondamentale in un programma di lettura estensiva è la libertà della scelta del testo: lo scopo assegnato alla lettura può essere sia il piacere, sia l'acquisizione di informazioni, e gli studenti-lettori devono essere liberi di scegliere qualsiasi testo che sia per loro interessante e linguisticamente accessibile (cfr. Day & Bamford 1998, 3-9). A proposito di questi due fattori – l'interesse e l'accessibilità – è importante notare che la comprensione e le prestazioni di lettura sembrano essere influenzate più dall'interesse che il lettore ha per il testo, piuttosto che dal suo livello di comprensibilità (cfr. Krapp 2018, 289). La lettura di testi scelti liberamente, nei quali viene riconosciuto un valore (legato al piacere generato dalla lettura o alle informazioni in esso contenute), può infatti portare ad un incremento della motivazione anche di fronte a letture percepite come 'difficili': «[P]eople do what they expect to accomplish successfully and tend to avoid what they expect they cannot accomplish [...] the value attached to the act of reading might outweigh the expectation that they will have a hard time reading.» (Day & Bamford 1998, 27-28).

Nell'insegnamento della letteratura all'università, la modalità di lettura maggiormente esercitata è quella intensiva o accurata, mentre raramente trova spazio in modo strutturato la

¹ Tra le diverse conoscenze che consentono la comprensione di un testo, il vocabolario risulta di centrale importanza: a questo proposito è interessante la teoria proposta da Samuels (1994) speculara a quella dell'*i+1* di Krashen: secondo Samuels, un testo oggetto di una lettura estensiva dovrebbe offrire un input linguistico pari a *i minus 1*, ovvero rientrare completamente nelle conoscenze linguistiche già possedute dal lettore (*i*). In questo modo egli può allenare e sviluppare le abilità necessarie alla fluidità di lettura. Tuttavia, nella pratica didattica, al di là del fatto che soprattutto a livelli bassi di competenza linguistica è difficile costruire (o reperire) testi che rispettino il principio di *i minus 1*, la presenza all'interno del testo di alcuni elementi lessicali sconosciuti, oppure di strutture sintattiche non familiari, non compromette l'efficacia della lettura estensiva e anzi, nel lungo termine, può portare ad un processo di apprendimento lessicale (*incidental vocabulary learning*) in modo analogo a quello che succede nell'apprendimento della prima lingua, in modo particolare nei bambini (cfr. Day e Bamford 1998, 16-17).

² Bamford & Day (2002) hanno stilato un decalogo: 1. *The reading material is easy*; 2. *A variety of reading material on a wide range of topics must be available*; 3. *Learners choose what they want to read*; 4. *Learners read as much as possible*; 5. *The purpose of reading is usually related to pleasure, information and general understanding*; 6. *Reading is its own reward*; 7. *Reading speed is usually faster rather than slower*; 8. *Reading is individual and silent*; 9. *Teachers orient and guide their students*; 10. *The teacher is a role model of a reader*.

lettura di tipo estensivo, che viene in genere demandata all'iniziativa personale degli studenti. Alla luce della problematica questione della motivazione degli studenti alla lettura, illustrata nel capitolo precedente (v. § I 2.2.2), l'introduzione di programmi di lettura estensiva potrebbe invece rivelarsi proficua anche nell'ambito dello studio di una letteratura straniera. La lettura estensiva di testi letterari comporterebbe uno sviluppo della competenza di lettura specificatamente letteraria, oltre che l'ampliamento del repertorio di letture, che si andrebbe a riflettere sulla capacità di analisi e interpretazione del testo.

Tuttavia, la maggior parte dei contributi pubblicati sulla lettura estensiva – anche in ambito universitario, sia di tipo teorico sia sulla base di ricerche empiriche – fanno riferimento all'educazione linguistica, e ciò rende necessario prendere in considerazione alcune limitazioni nel momento in cui si voglia trasferire questa pratica nell'ambito dell'educazione letteraria. La formulazione di un programma di lettura estensiva circoscritto a testi letterari sarebbe infatti in contraddizione con due dei principi comunemente accettati per tale forma didattica, ovvero l'assoluta libertà con cui gli studenti devono poter scegliere tra una grande varietà di testi diversi per tema e per genere, nonché la disponibilità di testi adatti al livello linguistico (cfr. Day & Bamford 2002): limitando il programma ai testi letterari la scelta risulterebbe infatti ridotta, soprattutto per i livelli più bassi di competenza linguistica.

I programmi di lettura estensiva potrebbero però essere proposti nell'ambito di Romanistica così come vengono concepiti per l'educazione linguistica, quindi senza limitazione del programma a testi letterari: i progressi nella competenza di lettura in generale si potrebbero infatti riflettere anche sullo studio della letteratura e sulla lettura di opere letterarie (cfr. Day & Bamford 1998, 47), e lo sviluppo delle abilità di lettura – con il conseguente aumento della fluidità – potrebbe evitare quei fenomeni di frustrazione legati all'insuccesso di lettura in lingua straniera che ha effetti negativi sulla motivazione. Nella formulazione della "extensive reading bookstrap hypothesis", Day & Bamford (1998, 30-31) individuano proprio nell'esperienza di lettura estensiva la chiave per l'attivazione di un meccanismo virtuoso che porta lo studente a leggere sempre di più, e quindi a migliorare la sua competenza di lettura, e quindi ad accrescere la sua motivazione alla lettura:

«Student's initial successful experiences in extensive reading result in the discovery that they can read in the second language and that it is rewarding and pleasurable. This stimulates the development of positive attitudes toward reading in the second language and the growth of motivation to read in the second language. These positive beginning experiences then feed back into subsequent extensive reading experiences and assignments, resulting in greater gains in reading ability and positive attitudes, and increases in motivation and enjoyment.» (Day & Bamford 1998, 30)

Dunque, anche se i programmi di lettura estensiva non venissero limitati alla letteratura, lo studio e la lettura dei testi letterari potrebbero comunque beneficiare di tale circolo virtuoso.

In alternativa, nella proposta di un programma di lettura estensiva per gli studenti delle filologie straniere, la scelta dei testi proposti potrebbe non limitarsi alla letteratura, ma includere testi che per forma e/o contenuto si prestino ad entrare in dialogo con quanto gli studenti apprendono nelle diverse discipline scientifiche. In questo modo i programmi di lettura estensiva potrebbero costituire un ponte concreto tra l'apprendimento della lingua straniera e la formazione scientifica, non solo letteraria, ma anche relativa alla linguistica, agli studi culturali e dei media. Qualunque fosse la modalità di introduzione di programmi di lettura estensiva all'interno di Romanistica, essa non potrebbe che rientrare in un'offerta facoltativa esente da valutazione: l'inserimento di criteri di valutazione contrasterebbe infatti lo sviluppo di una motivazione intrinseca alla lettura. Inoltre, l'istituzione di un programma di lettura estensiva obbligatorio difficilmente potrebbe trovare spazio nei moderni percorsi di studio, che sono vincolati da sistemi piuttosto rigidi di assegnazione dei crediti formativi, basati sul calcolo delle ore di lavoro richieste agli studenti, comprensive di lezioni, studio e lettura.

3. Lo studio della letteratura: obiettivi e competenze

Come è stato già menzionato (v. § I 1.1), l'offerta formativa rivolta alla professionalizzazione dei docenti è di carattere prevalentemente sovradisziplinare e – sebbene possa fornire strumenti utili per l'insegnamento e incentivare la consapevolezza professionale dei docenti (cfr. Hallet 2013, 4) – raramente consente un reale confronto sulle specificità delle singole materie. Alla base di ogni ragionamento su processi e metodi di trasmissione di conoscenze e abilità è invece necessaria una riflessione sistematica sulle singole discipline (o su discipline tra loro affini) e sugli obiettivi – complessivi e specifici – ad esse relativi, poiché solo una volta determinati questi ultimi è possibile stabilire i contenuti da trasmettere, le competenze da far sviluppare agli studenti e i metodi con cui farlo (Hallet 2013, 3-4)¹. Tuttavia, per lo specifico dell'insegnamento della letteratura all'università manca un diffuso consenso sugli obiettivi, che inoltre vengono spesso formulati in modo generico negli stessi piani di studio (cfr. Küchler 2019, 269).

Una formulazione chiara e precisa degli obiettivi è di centrale importanza non solo per quanto riguarda l'offerta formativa complessiva del percorso di studio, ma anche per garantire la qualità dell'insegnamento all'interno dei singoli corsi: «If a teacher considers what her/his

¹ «Denn die allen Lehr- und Vermittlungsprozessen vorgängige Frage ist auch an der Hochschule, welchen Bildungszielen und -inhalten die Studiengänge verpflichtet sind, für die Lehrende an der Hochschule ihrerseits ausgebildet und qualifiziert werden müssen. Erst aus einer solchen Bestimmung lässt sich dann ableiten, über welche Kompetenzen und Fähigkeiten jene verfügen müssen, die die in der Hochschullehre zu vermittelnden Inhalte und Methoden definieren.» (Hallet 2013, 3-4).

students need to know at the end of their studies, in accordance with the larger institutional aims but also with the more general aims implied in literature teaching, the teaching itself becomes more purposeful.» (Reichl 2008, 316-317). Obiettivi chiari facilitano infatti la programmazione, la scelta di contenuti e metodi, nonché la comunicazione con gli studenti sia per quanto riguarda la preparazione degli esami o i criteri di valutazione degli elaborati, sia per far comprendere loro il “senso profondo” del corso (Schneider & Flaig 2018, 246)¹.

Nel presente capitolo verranno dunque presi in esame gli obiettivi della formazione letteraria, principalmente in riferimento a quanto formulato per l'educazione scolastica, che però possono essere in ampia parte trasposti al discorso sull'educazione a livello universitario (§ I 3.1). Verrà inoltre affrontata la questione della competenza letteraria, analizzando in particolare il concetto stesso di competenza e le sue varie componenti e dimensioni (§ I 3.2). Infine, verrà proposta una sistematizzazione degli elementi che concorrono alla definizione di formazione letteraria per lo studio della letteratura in lingua straniera all'interno di Romanistica (§ I 3.3), all'insegna del superamento dell'opposizione tra “formazione universitaria” e “competenze” (cfr. Hallet 2013, 17).

3.1. Gli obiettivi della formazione letteraria²

Sebbene manchi un modello condiviso sui fini specifici dell'insegnamento della letteratura, in ambito germanofono vi è un generale consenso nel collocare il fine ultimo dell'educazione nella dimensione sociale, ovvero nello sviluppo dell'individualità e della capacità di interazione sociale (cfr. Leubner et al. 2016, 41). Nello specifico dell'insegnamento della letteratura ciò si può tradurre nella formazione di un individuo capace di riconoscere nella lettura il “potenziale di significato” per il proprio sviluppo personale, e di partecipare alla “comunicazione letteraria” (cfr. Leubner et al. 2016), ovvero alle interazioni sociali che avvengono *su* e *attraverso* la letteratura.

In ambito italiano vi sono riflessioni analoghe: Balboni (2008, 95-96) ad esempio, a proposito dell'educazione linguistica, fa riferimento ad un concetto di educazione fondato su tre mete: la culturizzazione (sia per quanto riguarda la propria cultura, sia la dimensione interculturale), la socializzazione (nel rapporto con gli altri e nella partecipazione alle

¹ «Klare Lehrziele sind dabei von zentraler Bedeutung, weil sie die Abstimmung dieser Elemente aufeinander ermöglichen. Sie helfen dabei, Inhalte und Methoden auszuwählen und zu gewichten, die zur Verfügung stehende Zeit sinnvoll einzuteilen, Studierenden den tieferen Sinn einer Unterrichtseinheit zu erklären, Prüfungsinhalte auszuwählen und Bewertungskriterien zu formulieren [...]» (Schneider & Flaig 2018, 246).

² Le espressioni “formazione letteraria”, che traduce il tedesco *literarische Bildung*, ed “educazione letteraria”, in uso in ambito italiano, vengono qui usate come sostanziali equivalenti, trascurando la non perfetta sovrapposibilità dei due termini (v. Glossario).

interazioni all'interno della società), e l'autopromozione (la realizzazione di sé). Per lo specifico dell'educazione letteraria, è inoltre interessante la riflessione di Balboni sul concetto di *homo litteratus* (cfr. Balboni 1998, 178-179)¹, abitante di una società in cui il testo e la narrazione – prodotti e fruiti – svolgono un ruolo fondamentale; lo scopo dell'educazione letteraria sarebbe quindi quello di formare lo studente in quanto *homo litteratus* capace di giudizio critico, in grado di partecipare attivamente al discorso che si svolge *su e attraverso* la letteratura all'interno della società e di appropriarsi di questo discorso per il proprio sviluppo personale.

Nonostante l'apparente consenso sull'obiettivo ultimo della formazione letteraria, la discussione sui singoli obiettivi specifici e sulla loro sistematizzazione si compone di svariate proposte, che spesso impiegano terminologie e concetti solo parzialmente sovrapponibili, primo fra tutti quello di 'competenza'. Mancando un modello unico condiviso per quanto riguarda gli obiettivi della formazione letteraria, verranno quindi brevemente presentati quattro contributi, al fine di trarre da ciascuno gli elementi funzionali alla riflessione sulla formazione letteraria a livello universitario, nello specifico nell'ambito dell'Italianistica straniera. Il primo, è il già citato modello dell'educazione letteraria proposto da Balboni (2004) sulla base del binomio *piacere-bisogno* (§ I 3.1.1), mentre altri tre provengono dal mondo germanofono: il modello a tre pilastri della formazione letteraria presentato in Leubner et al. (2016) (§ I 3.1.2); la concezione di formazione letteraria all'interno del modello BOLIVE della comprensione letteraria (cfr. Boelmann & Klossek 2016; Boelmann & König 2021) (§ I 3.1.3); e infine la strutturazione di funzioni e obiettivi dell'insegnamento della letteratura proposto da Weskamp (2019) (§ I 3.1.4).

3.1.1. L'educazione letteraria come risposta ad un bisogno e chiave di un piacere

Il modello su cui si basa Balboni per la sua proposta relativa all'educazione letteraria è stato già citato a proposito della motivazione alla lettura (v. § I 2.2.2): partendo dal presupposto che la motivazione sia «la chiave di volta di ogni processo di acquisizione e di apprendimento» (Balboni 2004, 14), vengono identificate le possibili fonti di motivazione per la lettura e lo studio della letteratura (così come per ogni altra azione umana) nei tre elementi *dovere/piacere/bisogno*. Se il dovere non può innescare meccanismi di acquisizione profonda, per far sì che lo studente non solo *debba*, ma *voglia* accostarsi alla letteratura, l'educazione letteraria dovrebbe cercare di proporsi come “risposta ad un bisogno” e “chiave di un piacere” (Balboni 2004, 15-16).

¹ In modo analogo Weskamp (2019, 170) fa riferimento alla necessità, nell'ambito dell'insegnamento della letteratura, di far riconoscere agli studenti la loro appartenenza ad una “specie narrante” (*erzählende Spezies*).

Il concetto di educazione letteraria come risposta al “bisogno di letteratura” può essere ricondotto al fine ultimo di cui si è detto sopra, ovvero allo sviluppo personale e sociale dell’individuo:

«[E]ducazione letteraria significa, anzitutto, far scoprire (non «spiegare») che [gli studenti] hanno bisogno di letteratura per non dover re-inventare la ruota del pensiero esistenziale, per sapere che non sono soli a dover fronteggiare tali interrogativi, ma che hanno l’appoggio di un corpus che da Omero a oggi distilla la riflessione umana.» (Balboni 2004, 17)

Gli studenti possono dunque imparare che attraverso la letteratura è possibile acquisire strumenti per la comprensione di sé stessi e della realtà che li circonda. Ciò è valido non solo in riferimento alla letteratura contemporanea, ma anche alla letteratura del passato, e per questo è necessario che maturino il senso critico necessario per potersi orientare nella vasta produzione letteraria mondiale.

L’educazione letteraria è anche “chiave di un piacere”: la soddisfazione di un bisogno è essa stessa una forma di piacere, «ma la letteratura offre una forma sua propria di piacere, *le plaisir du texte*, per usare l’espressione di Roland Barthes» (Balboni 2004, 18). Il piacere del testo viene indicato come «specifico glottodidattico dell’educazione letteraria» (Balboni 2004, 18), in quanto strettamente connesso a quelle caratteristiche formali specifiche che caratterizzano un testo come testo letterario.

Infine, Balboni – inserendosi nella dimensione delle conoscenze – fa riferimento al “bisogno e piacere di costruire un ipertesto culturale”: la costruzione di una personale rete di conoscenze letterarie, storiche, culturali, ecc., e l’acquisizione di un “metodo di navigazione” – eventualmente anche non cronologico o sequenziale – all’interno di questa rete, contribuiscono in primo luogo a rispondere al bisogno di letteratura fornendo strumenti per la lettura e lo studio, ma rappresentano anche una forma di piacere intellettuale:

«È una navigazione che risponde insieme a bisogni personali ma anche di contestualizzazione dei testi e che dà il piacere di una conoscenza “intelligente”, se riprendiamo l’etimo che rimanda a *inter legare*, il piacere di creare connessioni secondo le proprie prospettive, secondo le proprie motivazioni [...]» (Balboni 2004, 21)

Sulla base di questo modello è possibile collocare il fine ultimo dell’insegnamento della letteratura nella realizzazione da parte degli studenti che la lettura – così come lo studio della letteratura e l’apprendimento attraverso la letteratura – può rappresentare una forma di piacere e contribuire a soddisfare il bisogno di conoscenza e di comprensione di sé stessi e della realtà.

3.1.2. Tre pilastri per la formazione letteraria

In Leubner et al. (2016, 40-44) viene identificato come fine ultimo dell'insegnamento della letteratura lo sviluppo della dimensione sociale, in quanto crescita personale, acquisizione di una formazione letteraria e sviluppo della capacità di partecipare attivamente alla comunicazione letteraria. Viene quindi proposto un "modello a tre pilastri" (*Drei-Säulen-Modell*), in cui tali macro-obiettivi vengono sostenuti da tre sotto-obiettivi relativi rispettivamente alla dimensione delle conoscenze, delle abilità e della motivazione:

- l'apprendimento di "conoscenze sulla letteratura e i suoi contesti" (*Wissen über Literatur und ihre Kontexte*), ovvero relative alla divisione in generi, ad autori e opere, alle epoche storiche, al contesto storico-culturale, ecc. Questo insieme di conoscenze – che può essere accostato a quello che Balboni definisce "ipertesto culturale" (cfr. Balboni 2004, 18) – non solo rappresenta un bene educativo e culturale (*Bildungs- und Kulturgut*) valido in sé, ma fornisce strumenti fondamentali per la comprensione e l'interpretazione del testo;

- lo sviluppo della "competenza di comprensione testuale" (*Textverstehenskompetenz*)¹, intesa non solo come operazione cognitiva di lettura e comprensione di base del testo, ma come insieme complesso di operazioni quali l'analisi (riconoscimento degli elementi testuali e delle loro relazioni), l'interpretazione (integrazione delle informazioni presenti nel testo con le proprie conoscenze ed esperienze personali) e il "riferimento alla realtà" (*Wirklichkeitsbezug*) ovvero l'appropriazione del testo attraverso il riferimento all'attualità e alla dimensione personale;

- lo sviluppo della "motivazione alla lettura" (*Lesemotivation*) e del "piacere della lettura" (*Lesefreude*), inteso anche come godimento estetico. La motivazione alla lettura viene messa in stretta relazione con la capacità di riconoscere nella letteratura il "potenziale di significato" per sé stessi, e quindi con la capacità di riferimento alla realtà, descritto come elemento costitutivo della comprensione testuale. Questa capacità può essere ricondotta a ciò che in Balboni viene definito come realizzazione del "bisogno di letteratura" (cfr. Balboni 2004, 16-18).

Queste tre dimensioni non solo sostengono la formazione letteraria contribuendovi singolarmente, ma interagiscono tra loro, alimentando vicendevolmente lo sviluppo degli obiettivi parziali. Ad esempio, l'interesse verso uno specifico testo ne può facilitare la comprensione, mentre l'insuccesso nella comprensione testuale può rendere la lettura

¹ Per la competenza di comprensione testuale in Leubner et al. (2016, 49-64) si parla di un modello "triadico" (*triadisches Kompetenzmodell*) (v. § 3.2.2).

un'esperienza frustrante, rischiando così di spegnere l'interesse stesso nei confronti della letteratura. Inoltre, conoscenze specifiche sulla letteratura e i suoi contesti forniscono strumenti per processi di interpretazioni più approfonditi, e talvolta esse sono necessarie per la comprensione stessa del testo (cfr. Leubner et al. 2016, 39).

Uno degli aspetti più interessanti per il presente lavoro è l'attenzione posta nel modello sulla competenza di comprensione testuale e i suoi sotto-elementi. Come è stato già menzionato a proposito degli aspetti cognitivi della lettura in lingua straniera (v. § I 2.1) e come verrà approfondito più avanti in relazione alla competenza di lettura letteraria (v. § I 3.2.2), la comprensione testuale rappresenta un aspetto particolarmente complesso nello studio di una letteratura in lingua straniera. Inoltre, di particolare interesse è l'inclusione nel modello del "riferimento alla realtà" (*Wirklichkeitsbezug*) o della "competenza di riferimento" (*Bezugskompetenz*). Che venga considerata o meno componente della competenza di comprensione testuale, la capacità di riferire i testi alla realtà è sicuramente un aspetto centrale della competenza letteraria, fondamentale per il raggiungimento degli obiettivi ultimi della formazione letteraria e per lo sviluppo della motivazione alla lettura e dell'interesse per la letteratura (v. § I 2.2.2).

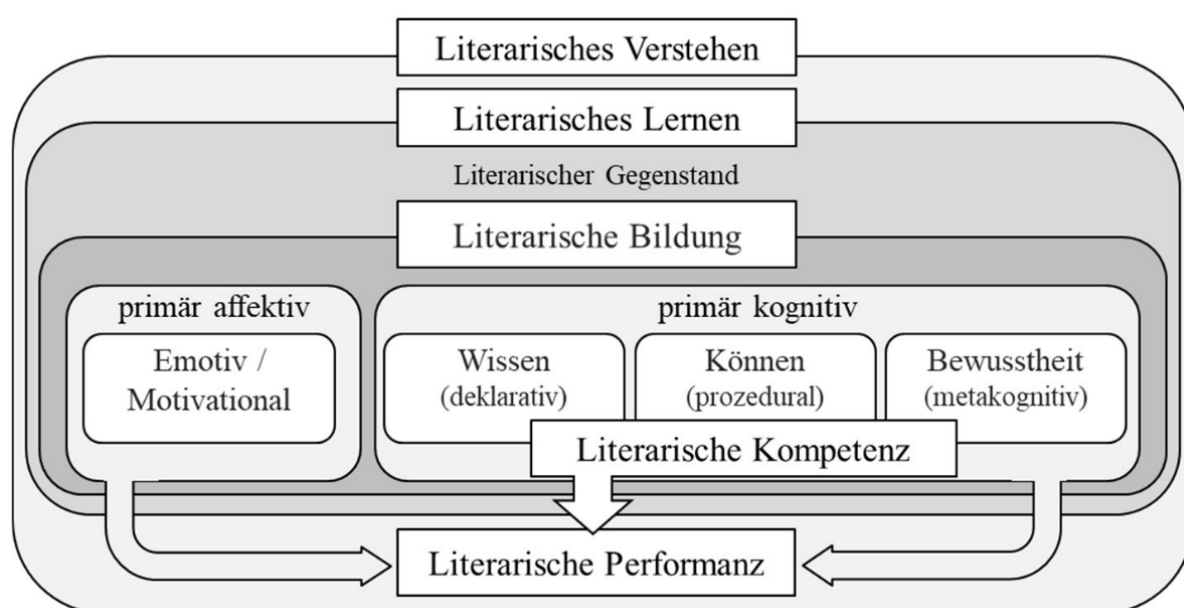
La capacità di riferimento alla realtà riveste un ruolo fondamentale anche nello sviluppo della competenza interculturale, dal momento che attraverso la lettura gli studenti hanno la possibilità di scoprire visioni alternative della realtà, e di comprendere in modo più profondo prospettive e atteggiamenti propri di altre culture (cfr. Leubner et al. 2016, 217). In Leubner et al. (2016, 269-272) questo aspetto viene affrontato in riferimento all'insegnamento della letteratura all'interno di classi composte da alunni con *background* linguistico-culturali differenti, ma le questioni affrontate sono riferibili all'insegnamento delle letterature straniere in generale: lo studente che affronta la lettura dei testi di una letteratura 'straniera' – che si tratti o meno della letteratura nazionale del paese in cui si trova¹ – non solo dovrà essere particolarmente incoraggiato al fine di superare eventuali difficoltà relative alla competenza di lettura, ma si troverà a confrontare le culture che emergono dai testi con i propri modelli culturali, riconoscendone quindi la relatività e sviluppando così la capacità di comprensione dell'alterità (*Fremdverstehen*) (cfr. Leubner et al. 2016, 270-271).

¹ Il discorso può essere ulteriormente ampliato se si considera la letteratura postcoloniale e della migrazione, dove – pur essendo usata la lingua nazionale, eventualmente con varianti regionali – emergono culture e/o prospettive culturali differenti, di fronte alle quali gli studenti di un paese devono relativizzare i modelli culturali dominanti.

3.1.3. Le dimensioni della formazione letteraria nel modello BOLIVE

Un'ulteriore sistematizzazione dei diversi aspetti della formazione letteraria è presente nel modello BOLIVE (“modello di Bochum della comprensione letteraria”, *Bochumer Modell literarischen Verstehens*, cfr. Boelmann & Klossek 2016; Boelmann & König 2021)¹: nel modello proposto (Fig. 3) vengono identificati quattro pilastri della formazione letteraria (*literarische Bildung*), uno relativo alla dimensione affettiva, e altri tre relativi alla dimensione cognitiva: l'aspetto dichiarativo del “sapere” (*Wissen*), quello procedurale del “saper fare” (*Können*)² e quello metacognitivo della “consapevolezza” (*Bewusstheit*).

Fig. 3_Modello BOLIVE della comprensione letteraria (Boelmann & König 2021, 11).



Per il presente lavoro è fondamentale l'individuazione, tra gli aspetti cognitivi, della dimensione della consapevolezza. Nonostante il modello non faccia riferimento all'insegnamento universitario, tale dimensione metacognitiva permette di considerare elementi propri dello studio scientifico della letteratura, quali l'approccio critico e la riflessione epistemologica. Infatti, gli studenti universitari, oltre a leggere un testo godendone, immedesimandovisi o traendone informazioni, si approcciano criticamente sia ai testi primari che alle fonti; oltre ad analizzare e interpretare il testo, riflettono sui metodi e sugli strumenti con cui lo fanno; oltre ad apprendere conoscenze sulla letteratura, acquisiscono

¹ Si rimanda qui alla pagina web del progetto: <http://www.bolive.de>.

² Nella lingua tedesca la distinzione di tra *wissen* (sapere, conoscere) e *können* (saper o poter fare) risulta particolarmente efficace per descrivere le due diverse componenti del concetto di competenza (v. § I 3.2). V. Glossario.

consapevolezza dei modi di produzione e trasmissione di quelle stesse conoscenze, riflettendo ad esempio sui processi di scrittura della storia letteraria e di formazione del canone.

Un'ulteriore caratteristica interessante del modello BOLIVE è la distinzione esplicita tra competenza letteraria, che scaturisce dalle dimensioni cognitive e metacognitive della formazione letteraria, e la cosiddetta "performance letteraria" (*literarische Performanz*)¹, che rappresenta la concreta realizzazione della competenza, e sulla quale influisce anche la dimensione affettiva.

Infine, all'interno della dimensione affettiva sono inclusi fattori presenti anche negli altri due contributi presi sopra in esame, come la motivazione, il piacere della lettura, e fattori legati allo sviluppo dell'individuo, come ad esempio lo sviluppo della "capacità di comprendere sé stessi e l'alterità" (*Selbst- und Fremdverstehen*) e il "confronto con questioni antropologiche fondamentali" (*Auseinandersetzung mit anthropologischen Grundfragen*, cfr. Boelmann & König 2021, 39-41). I fattori motivazionali, in particolar modo il piacere della lettura, occupano infatti un ruolo centrale nelle riflessioni di Balboni (2004), oltre a costituire una delle colonne del modello presente in Leubner et al. (2016). Inoltre, la capacità di comprendere sé stessi e l'altro da sé è fortemente legata alla capacità di "riferimento alla realtà" (Leubner et al. 2016), e quindi a ciò che in Balboni (2004) viene definito come realizzazione del "bisogno di letteratura", all'insegna della consapevolezza di «non dover re-inventare la ruota del pensiero esistenziale» (Balboni 2004, 17).

3.1.4. Le funzioni dell'insegnamento della letteratura e i suoi obiettivi

In un recente contributo di Weskamp (2019), i molteplici obiettivi dell'insegnamento della letteratura vengono ricondotti a cinque funzioni fondamentali:

- la formazione dell'individuo (*Bildung*), a cui la letteratura può fornire un contributo importante, anche per quanto riguarda lo sviluppo della capacità di giudizio estetico (cfr. Weskamp 2019, 146-151);
- l'acquisizione di competenze (*Kompetenzerwerb*), intese come combinazione di conoscenze e abilità. Nello specifico è possibile parlare di sviluppo della competenza di comprensione testuale – come in Leubner et al. (2016, 47-65) – ma anche della competenza

¹ L'opposizione competenza/performance è mutuata dalla linguistica chomskiana, nella quale si distingue tra le conoscenze ideali di un parlante (competenza) e le sue concrete esecuzioni linguistiche (performance), che vengono influenzate da altri fattori – interni ed esterni – e che quindi non sono riflesso perfetto della competenza linguistica (cfr. Riehl 2013). In riferimento al discorso sulle competenze nella didattica, questa distinzione implica che solo la performance sia concretamente misurabile e valutabile.

mediale in generale e, soprattutto per quanto riguarda l'insegnamento della lingua straniera, della competenza linguistica (cfr. Weskamp 2019, 151-158);

– la mediazione di contenuti culturali (*Kulturvermittlung*), attraverso l'esplorazione del rapporto tra testo e contesto, dal punto di vista sia della realtà storico-culturale in cui è nata l'opera, sia dei processi di ricezione. Tale esplorazione – che si realizza nella trasmissione sia di contenuti storico-letterari, sia del canone – deve essere condotta nella consapevolezza che sia la produzione che la ricezione della letteratura sono fenomeni culturalmente determinati, e non solo riflettono situazioni storico-sociali, ma ne fanno parte (cfr. Weskamp 2019, 158-166);

– lo sviluppo della dimensione cognitiva e comunicativa (*Kognition und Kommunikation*) attraverso la letteratura: la capacità di raccontare e comprendere storie – non solo attraverso la letteratura, ma anche nelle interazioni quotidiane – aumenta le possibilità di comunicazione degli individui (cfr. Weskamp 2019, 166-172);

– l'educazione morale (*Moralische Erziehung*), che non deve essere intesa come insegnamento diretto, ad esempio attraverso la presentazione di opere letterarie come modello di comportamenti esemplari, ma come risultato del confronto con altre prospettive e con questioni etiche, che può avvenire – e quindi estendersi – anche attraverso la letteratura (cfr. Weskamp 2019, 172-175).

In tale suddivisione delle funzioni dell'insegnamento della letteratura, la formazione personale, estetica e morale dell'individuo viene considerata separatamente rispetto all'acquisizione di competenze, all'apprendimento culturale e allo sviluppo delle capacità cognitive e comunicative, sebbene queste siano inevitabilmente da considerare intrecciate a tutti i livelli di educazione. Ad ogni modo, per il presente lavoro, risultano particolarmente interessanti le considerazioni sulla mediazione di contenuti culturali: accanto al tradizionale approccio storicista, con cui si considera la letteratura specchio del proprio tempo, viene sottolineata l'importanza di altri approcci che portano a riflettere criticamente sulla letteratura e a non vederla come semplice riflesso di verità storiche immutabili, ma a considerare i processi sociali e culturali che ne determinano la produzione e la ricezione. Nello studio della letteratura all'università tale approccio critico è infatti di fondamentale importanza e porta gli studenti a considerare non solo la produzione letteraria, ma anche la sua ricezione, nonché la scrittura della storia della letteratura e la costruzione del canone, come fenomeni situazionali, culturalmente determinati.

3.2. Formazione letteraria e (dis)orientamento alle competenze

A partire dal Processo di Bologna¹, in particolare con i lavori del *Working Group on Qualifications Frameworks*², ha acquisito sempre più rilevanza nella didattica universitaria l'orientamento alle competenze (*Kompetenzorientierung*), influenzando in modo determinante la formulazione degli obiettivi di apprendimento e di formazione universitaria.

L'orientamento alle competenze ha comportato uno slittamento – almeno teorizzato – dell'oggetto dell'insegnamento universitario dal contenuto al risultato, dalle conoscenze alle competenze (cfr. Paetz et al. 2011). Così, anche per i corsi di studi tradizionalmente basati sulla trasmissione di conoscenze (teoriche), come appunto quegli umanistici, si è cercato di formulare obiettivi di apprendimento sotto forma di competenze (pratiche). Tuttavia, sebbene l'orientamento alle competenze sia presente nella formulazione degli obiettivi di apprendimento, esso non sembra aver ancora trovato una sistematica applicazione nella pratica dell'insegnamento universitario (cfr. Weyer et al. 2017, 6). Per quanto riguarda l'insegnamento della letteratura, questa discrepanza potrebbe essere dovuta alla difficoltà di descrivere, e quindi misurare e valutare, la competenza letteraria (cfr. Küchler 2019, 279), soprattutto in merito all'interpretazione dei testi letterari: se infatti è possibile verificare l'acquisizione di determinate informazioni o la capacità di riconoscere caratteristiche formali di un testo, è difficile misurare l'apprezzamento delle qualità estetico-letterarie o la formulazione di interpretazioni (Spinner 2008, 313)³, che non si lasciano valutare come “giuste” o “sbagliate”, ma solo come “possibili” o “improbabili” (Spinner 2008, 317-318)⁴.

Un ulteriore motivo della mancata applicazione sistematica dell'orientamento alle competenze nell'insegnamento della letteratura potrebbe essere rintracciato nell'assenza di un orizzonte concettuale – e normativo – condiviso (cfr. Weyer et al. 2017, 7). L'assenza di un impiego uniforme del concetto di competenza emerge anche dal confronto dei contributi in tedesco sui fini della formazione letteraria tratteggiati sopra: in Leubner et al. (2016) ad esempio il termine competenza viene utilizzato in riferimento alla comprensione testuale (v. § I 3.1.2), mentre nel modello BOLIVE la competenza letteraria è concepita in modo olistico, come insieme di diversi aspetti cognitivi dichiarativi, procedurali e metacognitivi relativi a

¹ https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_it.

² <http://www.ehea.info/cid102282/working-group-qualifications-frameworks-2005-2007.html>.

³ «Gewiss lassen sich auch an ihnen elementare Strategien wie die Ermittlung von Informationen oder die Benennung sprachlich-stilistischer Merkmale überprüfen. Aber schon bei Interpretationsfragen tun sich Testentwickler schwer, und wenn es um die literarästhetischen Erfahrungsqualitäten des Umgangs mit Literatur geht, stößt man an die Grenzen dessen, was sich mit Tests überprüfen lässt.» (Spinner 2008, 313).

⁴ «Deutungen [können] oft nicht als richtig oder falsch eingestuft werden [...], sondern nur als möglich bzw. unwahrscheinlich.» (Spinner 2008, 317-318).

conoscenze, abilità e consapevolezza (v. § I 3.1.3); infine in Weskamp (2019), l'acquisizione di competenze viene considerata una funzione separata rispetto allo sviluppo di abilità comunicative e cognitive, e alla formazione estetica, culturale e morale dell'individuo (v. § I 3.1.4).

Sebbene dunque non si sia ancora affermato un impiego uniforme del concetto di competenza, per potermi inserire in modo costruttivo nel discorso sull'orientamento alle competenze farò qui riferimento ad una concezione olistica di competenza, che prevede la connessione di conoscenze teoriche (*Wissen*) e abilità pratiche (*Können*) per la gestione e il superamento di problemi (Klieme & Hartig 2008, 19)¹. Secondo tale concezione, le conoscenze possedute dagli studenti non sono solo parte integrante delle competenze, ma costituiscono un prerequisito necessario per lo sviluppo delle competenze stesse (Weyer et al. 2017, 7)².

Inoltre, il concetto di competenza viene spesso sovrapposto a quello di abilità (pratica), in contrapposizione ad un sistema di conoscenze (teoriche). Le abilità costituiscono invece solo una delle dimensioni della competenza, e i due termini non dovrebbero quindi essere utilizzati come sinonimi (cfr. Rychen & Salganik 2003, 2). Tale confusione terminologica potrebbe essere alla base della resistenza nei confronti dell'orientamento alle competenze che talvolta emerge dal discorso sull'insegnamento della letteratura, specialmente nel mondo accademico, dove infatti si incontrano frequentemente affermazioni relative alla necessità – a fronte dell'orientamento alle competenze – di salvaguardare la trasmissione di conoscenze, relative ad esempio alla storia letteraria o ad un repertorio di letture, in quanto valore formativo in sé³. Sicuramente le conoscenze sulla letteratura che possono essere acquisite all'interno di un percorso di studi letterari costituiscono un patrimonio culturale, il cui valore è riconosciuto dalla società; tuttavia, esse possiedono anche un potenziale di applicabilità che può trovare

¹ «Kompetenz [kann] verstanden werden als die Verbindung von Wissen und Können in der Bewältigung von Handlungsanforderungen [...]» (Klieme & Hartig 2008, 19).

² «[...] ist weitgehend unumstritten, dass Kompetenzen *über reines Fachwissen weit hinausreichen*, aber doch eng daran geknüpft sind. Wissen dient sozusagen als Voraussetzung für die Kompetenzentwicklung – kurzum: Es gibt keine Kompetenz ohne Wissen, aber reines Wissen sagt noch nichts über die Kompetenzen der jeweiligen Person aus (Arnold & Erpenbeck, 2015).» (Weyer et al. 2017, 7; corsivo nell'originale).

³ Boelmann (2017), ad esempio, ritiene improduttivo formulare gli obiettivi di insegnamento della letteratura esclusivamente come competenze, citando la conoscenza di uno spettro di letture adatto all'età come uno degli obiettivi dell'insegnamento della letteratura: «Es gehört zu den unproduktiven Glaubenssätzen der empirisch orientierten Deutschdidaktik, dass jedes Lernziel als Kompetenz modelliert werden müsse. Die Kenntnis eines Spektrums altersangemessener Werke bei allen Schülerinnen und Schülern kann beispielsweise aus guten Gründen zu den Zielen des Literaturunterrichts gezählt werden [...]» (Boelmann 2017, 299). Anche nel presente lavoro è stato possibile riscontrare da parte di alcuni docenti un certo scetticismo nei confronti di un approccio verso le competenze, concepito in opposizione alla trasmissione di conoscenze (v. § III 1.2).

realizzazione non solo nell'applicazione della competenza letteraria, ma anche nella formazione sociale e personale dello studente (v. § I 3.2.1).

Oltre alle due dimensioni cognitive relative a conoscenze e abilità, nella discussione sul concetto di competenza viene spesso menzionata una terza dimensione, ovvero quella emotivo-motivazionale, che abbiamo visto occupare una posizione importante in alcuni dei modelli descritti sopra (v. § I 3.1). Ad esempio, la concezione di educazione letteraria proposta da Balboni (2004) è fondata su aspetti motivazionali relativi alle dimensioni del piacere e del bisogno. Anche nel modello proposto in Leubner et al. (2016), la motivazione e il piacere della lettura costituiscono uno dei tre pilastri della formazione letteraria; inoltre, all'interno della competenza di comprensione del testo, viene menzionata anche la capacità di partecipazione emotiva, unitamente alla capacità di empatia e immaginazione (cfr. Leubner et al. 2016, 38). Infine, nel modello BOLIVE, la performance letteraria non viene determinata esclusivamente dalle competenze, ma anche dalla dimensione emotivo-motivazionale – definita come “affettiva” (*affektiv*) – che comprende ad esempio sviluppo della personalità attraverso la letteratura, la motivazione alla lettura, la “capacità di apprezzare” (*Genussfähigkeit*) la lettura, ecc. (cfr. Boelmann & König 2021, 41).

In molte teorizzazioni sul concetto di competenza viene riconosciuto il ruolo che la dimensione emotivo-motivazionale, nonché attitudini e valori – sebbene difficilmente misurabili e valutabili – svolgono nella realizzazione concreta delle competenze (Weyer et al. 2017, 8)¹. Ad esempio, nella definizione formulata nell'ambito del progetto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*)² dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE/OECD) tra le componenti coinvolte nella performance vengono citati “attitudini”, “emozioni”, “valori” e “motivazioni”:

«A competence is defined as the ability to successfully meet complex demands in a particular context. Competent performance or effective action implies the mobilization of knowledge, cognitive and practical skills, as well as social and behavior components such as attitudes, emotions, and values and motivations.» (Rychen & Salganik 2003, 2).

Sembra dunque esservi un consenso diffuso sull'importanza del ruolo che la dimensione emotivo-motivazionale svolge sia nel processo di acquisizione delle competenze, sia nella

¹ «Sehr vielen Ansätzen ist außerdem gemein, dass Kompetenz sich nicht allein im Wissen und in der Handlung zeigt, sondern emotional-motivationale Anteile sowie Haltungen und Werte beinhaltet, die sich schlecht messen lassen und unterschiedlich zusammenwirken.» (Weyer et al. 2017, 8).

² «In late 1997, the DeSeCo Project (the acronym of Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations) was launched by the OECD with the aim of providing a sound conceptual framework to inform the identification of key competencies, to strengthen international assessments, and to help to define overarching goals for education systems and lifelong learning.» <http://deseco.ch/> [data ultima consultazione 20.01.2021].

possibilità di impiegarle attivamente in modo autonomo. Inoltre, le caratteristiche individuali e disposizionali degli studenti, sebbene a differenza di conoscenze e abilità non costituiscano oggetto diretto dell'educazione universitaria, stabiliscono senz'altro con quest'ultima un rapporto di reciproca influenza (Ufert 2015a, 28)¹, e meriterebbero dunque di essere considerate all'interno del discorso sulla formazione letteraria anche a livello universitario.

Adottando una concezione olistica di competenza, come insieme di conoscenze e abilità, perde ragion d'essere la contrapposizione tra il concetto tradizionale di formazione universitaria e orientamento alle competenze (cfr. Hallet 2013, 13), mentre diventa possibile una discussione sulla competenza letteraria che includa la riflessione su quali abilità e quali conoscenze letterarie debbano essere sviluppate e acquisite dagli studenti, e come esse debbano essere trasmesse affinché gli studenti siano in grado di attivarle in modo proficuo nel dispiegamento della competenza.

Riassumendo, per il presente lavoro verrà quindi fatto riferimento ad un concetto olistico di competenza, inclusivo di conoscenze e abilità, la cui acquisizione e il cui dispiegamento da parte degli studenti si realizzano sotto l'influenza della dimensione emotivo-motivazionale. Nei prossimi capitoli verranno approfonditi alcuni aspetti specifici relativi alla competenza letteraria², quali le conoscenze sulla letteratura (§ I 3.2.1), la competenza di lettura letteraria (§ I 3.2.2) e la dimensione comunicativa (§ I 3.2.3). Infine, verrà brevemente esaminata la relazione tra formazione letteraria e competenze chiave (§ I 3.2.4).

3.2.1. *Le conoscenze sulla letteratura come parte della competenza letteraria*

Quali conoscenze letterarie?

La questione del sapere (*Wissen*) come dimensione della competenza letteraria affronta in primo luogo la domanda su che cosa lo studente-lettore debba conoscere per capire, analizzare e interpretare il testo letterario. È quindi necessario riflettere innanzitutto sulle tipologie di conoscenze dichiarative e procedurali coinvolte. Nello studio, così come nell'approccio al testo letterario, le diverse conoscenze vengono rispettivamente apprese e

¹ «[J]eder Studierende [bringt] bestimmte dispositionelle Eigenschaften in den Prozess des Kompetenzerwerbs ein [...]. Derartige individuelle Faktoren beeinflussen zweifellos den Lernprozess und sind gleichzeitig im Rahmen einer universitären Ausbildung nicht direkt veränderbar, andererseits kann man davon ausgehen, dass es auch eine gewisse Wechselwirkung zwischen den im Studium gewonnenen Erfahrungen und diesen Persönlichkeitseigenschaften gibt.» (Ufert 2015a, 28).

² Nel presente lavoro, con competenza letteraria viene intesa la "competenza di ricezione letteraria" (*literarische Rezeptionskompetenz*), che si distingue dalla "competenza poetico-letteraria" (*literarische/poetische Kompetenz*), definita in linguistica come la capacità di produrre e comprendere strutture poetiche (cfr. Barsch 2013, 395). La scelta di concentrarmi sulla competenza di ricezione letteraria è motivata dalla marginalità che caratterizza la capacità di produrre letteratura nell'insegnamento universitario, unita alla necessità di limitare l'oggetto di indagine.

applicate in un complesso sistema integrato; tuttavia, dal punto di vista didattico, una sistematizzazione dei diversi tipi di conoscenze è funzionale alla riflessione sulla loro selezione e sui metodi di trasmissione, affinché gli studenti siano in grado di applicarle in modo efficace e adeguato al tipo di testo e al compito.

In primo luogo, per la comprensione del testo è indispensabile che il lettore possieda le conoscenze linguistiche adeguate, che eventualmente devono includere anche la conoscenza di varietà storiche o letterarie della lingua, oppure di linguaggi settoriali che vengono impiegati in uno specifico testo. Inoltre, sono necessarie conoscenze generali “del mondo” (*Weltwissen*), ed eventualmente conoscenze particolari relative al tema affrontato, al contesto storico-geografico, a una specifica cultura popolare, ecc. (cfr. Reichl 2008, 273-275)¹. Sebbene la comprensione di ogni singolo testo letterario possa richiedere particolari conoscenze linguistiche e “del mondo”, non si tratta tuttavia di conoscenze propriamente letterarie.

Per quanto riguarda invece le conoscenze specificatamente letterarie, quindi quelle sulla letteratura e sulla critica letteraria, sono state proposte diverse sistematizzazioni: Spinner (2012) ad esempio fa riferimento ad una suddivisione della conoscenza letteraria in cinque categorie fondamentali, relative rispettivamente ai generi letterari (*Gattungswissen*), ai metodi di analisi del testo a livello metrico, stilistico, narratologico (*Textanalysewissen*), alla storia letteraria e alla suddivisione in epoche (*literaturgeschichtliches Epochenwissen*), agli autori, ovvero informazioni biografiche, poetica, ecc. (*Autorenwissen*), e alla dimensione intertestuale (*intertextuelles Wissen*).

¹ A proposito di questo tipo di conoscenze Reichl (2008) – che scrive in riferimento alla didattica della letteratura straniera nei corsi di Anglistica – parla dell’attivazione e dell’espansione del sapere come strategia di lettura: «rather than expecting students to have all the knowledge necessary to understand a text, literature teachers should find ways of getting students to construct their relevant knowledge and, ideally, expand on it during reading.» (Reichl 2008, 273). Spesso nei testi i riferimenti allo specifico contesto storico, geografico o culturale vengono presentati in modo da essere trasparenti per i lettori; tuttavia, specialmente nel caso di testi particolarmente lontani nel tempo o relativi a contesti culturali stranieri, potrebbe essere necessario far acquisire delle conoscenze specifiche, dal momento che quello che in una determinata epoca o cultura può/poteva essere considerato parte del sapere comune potrebbe invece rappresentare un ostacolo alla comprensione per lo studente-lettore. Per fare questo, Reichl propone un’interessante alternativa alle classiche attività di pre-lettura in cui l’insegnante fornisce agli studenti (direttamente o attraverso letture di approfondimento) le conoscenze necessarie alla comprensione del testo: con l’intento di far sviluppare agli studenti una “curiosità naturale”, Reichl propone un’attività in cui gli studenti divisi a gruppi si vedono assegnare specifiche parti del testo in esame, e vengono invitati a identificare gli elementi che potrebbero riferirsi a conoscenze specifiche (geografiche, storiche, ecc.) e a fare una ricerca di approfondimento. In questo modo è possibile generare un bisogno di conoscenza da parte degli studenti che rappresenta una fonte di motivazione intrinseca alla lettura: «Of course, there are no recipes for making students interested in gaining more knowledge and acquiring skills and strategies that expand their knowledge. By creating the subjective need to know, however, the teacher gives them a real reason to make an effort to understand and do research. A need to know, it could be argued, might also be created by the pressure of an impending examination, seminar paper or presentation deadline. The main objective, I would argue, is to make students aware that it is not only their grades that create such a need, but also their natural curiosity about the world out there. This could even turn them from extrinsically motivated readers to intrinsically motivated readers, which would guarantee an interest in reading and learning beyond the study course.» (Reichl 2008, 280).

Nella stessa pubblicazione contenente il contributo di Spinner, Steinmetz (2012), sulla base di un'analisi dei programmi scolastici tedeschi, identifica invece una "triade" di conoscenze considerate indispensabili per l'approccio alla letteratura: la conoscenza dei generi letterari, la conoscenza delle epoche e la conoscenza delle forme di rappresentazione, ovvero gli espedienti retorici, stilistici e narratologici (*Wissen über Darstellungs- und Gestaltungsmittel*). Steinmetz include la conoscenza di opere e autori nella conoscenza delle epoche letterarie: queste ultime vengono infatti definite, oltre che dal contesto storico-culturale, proprio dalla produzione letteraria di un determinato periodo storico.

Le sistematizzazioni dei diversi tipi di conoscenza letteraria proposte in Spinner (2012) e in Steinmetz (2012) fanno riferimento all'insegnamento scolastico della letteratura, e quindi tralasciano la dimensione scientifica, che è invece caratteristica dell'insegnamento universitario: in ambito universitario assumono infatti un ruolo fondamentale le conoscenze dei metodi del lavoro scientifico – dalla formulazione di una domanda, alla ricerca, alla comunicazione del lavoro – e la dimensione epistemologica, ovvero quell'insieme di metaconoscenze relative alla teoria della letteratura che permettono agli studenti di riflettere criticamente sulla costruzione stessa delle categorie letterarie, sui diversi metodi di approccio ai testi, sulla storiografia della letteratura, sulla creazione del canone, ecc.

Integrando la sistematizzazione proposta da Spinner (2012), è quindi possibile suddividere le conoscenze sulla letteratura per l'insegnamento universitario tra conoscenze "sulla letteratura e i suoi contesti" (cfr. Leubner et al. 2016, 39-40) e conoscenze di metodologia e teoria – comprensive di conoscenze dichiarative e procedurali – nel modo seguente:

- conoscenze sulla letteratura e i suoi contesti:
 - autori (biografia, poetica, ecc.)
 - opere (conoscenza intertestuale)
 - storia letteraria (epoche e sviluppi letterari, contesti storico-culturali, ecc.)
 - generi (caratteristiche formali e sviluppi)
- conoscenze di metodologia e teoria:
 - categorie e metodi per l'analisi testuale
 - teorie letterarie
 - metodi del lavoro scientifico sulla letteratura

Questa rappresenta solo una possibile suddivisione: è infatti possibile introdurre un'ulteriore distinzione tra conoscenze generali o di orientamento e conoscenze particolari o di approfondimento. Sebbene alcuni tipi di conoscenze vengano in genere collocati nella prima o nella seconda categoria, non è possibile effettuare una distinzione univoca: se le conoscenze

relative ad un panorama della storia della letteratura possono essere considerate di orientamento, quelle acquisite attraverso l'approfondimento di un'epoca letteraria sono di tipo particolare. Allo stesso modo, un'opera o un autore possono essere presentati a titolo esemplificativo, rientrando le conoscenze ad essi relative tra quelle particolari, ma la conoscenza di un autore o di un'opera significativi può essere considerata un requisito di base per orientarsi nella produzione letteraria di un paese. Inoltre, anche per quanto riguarda le conoscenze teorico-metodologiche si può distinguere tra conoscenze di base indispensabili per l'analisi dei testi (sin dalla scuola) e per il lavoro scientifico (all'università), e conoscenze di approfondimento, ad esempio relative ad una particolare teoria letteraria.

La distinzione tra conoscenze generali o di orientamento e conoscenze particolari o di approfondimento non riguarda dunque il tipo di oggetto della conoscenza, ma è il risultato di scelte didattiche, che dovrebbero essere condotte alla luce sia di aspetti specifici dell'apprendimento (se e come determinate conoscenze influenzano i processi di lettura, analisi e interpretazione del testo), sia di considerazioni sugli obiettivi della formazione letteraria (se e come determinate conoscenze contribuiscono allo sviluppo individuale e sociale dello studente). Inoltre, i docenti dovrebbero poter effettuare queste scelte alla luce di un consenso su quali debbano essere le conoscenze di base per lo studio della letteratura italiana a Romanistica¹ (v. § III 2.1).

Un'ulteriore suddivisione delle conoscenze, funzionale a considerazioni di tipo didattico, è quella che riguarda il loro grado di applicabilità: nella discussione sulle conoscenze condotta alla luce dell'orientamento alle competenze è stata infatti introdotta la distinzione tra conoscenze "applicabili" (*anwendungsfähiges Wissen*) e conoscenze "inerti" (*träges Wissen*). Il concetto di 'inerzia' – che può essere impiegato anche in riferimento alle abilità – non indica una caratteristica intrinseca del tipo di conoscenze, quanto piuttosto il modo in cui esse vengono apprese dagli studenti: conoscenze e abilità vengono dunque definite 'inerti', quando gli studenti che le acquisiscono non sono poi in grado di applicarle in modo autonomo in contesti nuovi, per soluzione di problemi reali (cfr. Klieme & Hartig 2008, 13).

¹ Kremnitz (2007), segnalando una diminuzione rispetto al passato delle conoscenze di base di linguistica e letteratura che vengono trasmesse nei percorsi di studio attuali, afferma la necessità di un'attenta riflessione su quali debbano essere queste "poche" conoscenze: «Bei der Definition der sprach- und literaturwissenschaftlichen Grundkenntnisse [...] wird es sicher vor allem darum gehen, einen gewissen Konsens herzustellen über das, was vorhanden sein muss. Das bedeutet sicher ein Weniger gegenüber den alten Studienabschlüssen, gerade dieses Weniger muss indes gut überlegt sein.» (Kremnitz 2007, 21). In questa direzione si inseriscono le diverse pubblicazioni indirizzate specificatamente ai corsi di introduzione allo studio della letteratura italiana offerti nei Bachelor di Romanistica (p.e. Neumeyer 2003; Schulze-Witzenrath 2006; Grewe 2009; Gröne et al 2012; Liebermann & Kuhn 2014), che non solo costituiscono utili strumenti per l'insegnamento e per lo studio, ma – con le loro specificità che riflettono gli interessi e le priorità degli autori – contribuiscono al discorso sulle conoscenze di base che dovrebbero essere trasmesse all'interno del percorso di letteratura italiana a Romanistica.

Il concetto di conoscenze inerti trova impiego immediato in ambiti che prevedono un'applicabilità pratica diretta (ad esempio la conoscenza di lingue straniere, oppure – a livello universitario – lo studio dell'economia o della medicina, cfr. Gruber et al. 2000). Per quanto riguarda lo studio della letteratura la questione è più complessa, dal momento che è spesso difficile misurare l'influenza che le conoscenze letterarie esercitano sulla capacità di risolvere problemi nuovi, letterari o extra-letterari. Ad esempio, è ancora dibattuto il ruolo che le diverse conoscenze svolgono nella stessa comprensione e interpretazione dei testi letterari (cfr. Meier et al. 2012, 237). Inoltre, per quanto riguarda la realtà extra-letteraria, raramente le conoscenze sulla letteratura e i suoi contesti, o le singole letture possono fornire strumenti diretti per la risoluzione di problemi della vita reale, influenzando piuttosto in modo indiretto la capacità dell'individuo di pensare e agire. Questo rende difficilmente descrivibile – e quindi misurabile e valutabile – il potenziale di applicabilità di molte tipologie di conoscenze letterarie, con il rischio che vengano escluse dal discorso sulle competenze, contribuendo a quella polarizzazione tra formazione universitaria e orientamento alle competenze menzionata sopra. Per questa ragione è necessario condurre una riflessione sulle conoscenze letterarie alla luce dell'orientamento alle competenze, esaminando come e a che livello queste possano essere tradotte, ovvero 'applicate', nel dispiegamento delle competenze.

Dal punto di vista dell'applicabilità, può essere identificata una prima categoria di conoscenze codificate, che presentano un certo grado di astrazione (la divisione in generi, in epoche, le categorie di analisi, ecc.) e che vanno a costituire un insieme di strumenti con cui lo studente può affrontare la lettura, l'analisi e l'interpretazione di diversi fenomeni letterari. Dal punto di vista dell'insegnamento, sebbene – come è stato accennato sopra – sia ancora dibattuto come queste conoscenze influenzino l'approccio concreto al testo, esse possono essere facilmente strutturate per essere trasmesse agli studenti. Nonostante l'apparente natura intrinseca di 'applicabilità' di questo tipo di conoscenze, esse possono comunque essere trasmesse come conoscenze inerti: anche se gli studenti imparano a riconoscere le categorie di analisi formali del testo, o le caratteristiche proprie di un'epoca o di un genere letterario, essi potrebbero non essere in grado di applicare le conoscenze acquisite in modo autonomo su questioni nuove, al di fuori di un'esercitazione guidata o di un compito preciso. Inoltre, se gli studenti non sono in grado di applicare le conoscenze in modo flessibile, queste potrebbero persino essere d'ostacolo alla comprensione (cfr. Spinner 2012).

Una seconda categoria riguarda le conoscenze particolari relative alla storia letteraria, agli autori, alle opere: queste possono essere trasmesse in modo strutturato come panoramica sulla produzione letteraria di un paese, per poi essere via via arricchite andando a formare

una rete sempre più fitta e complessa di conoscenze che permette la contestualizzazione della singola lettura o del singolo fenomeno letterario, sostenendo così i processi di comprensione e interpretazione. È però impossibile definire esattamente quali conoscenze siano necessarie per la comprensione e l'interpretazione di un testo. Inoltre, essendo difficile valutare esattamente come tali conoscenze influenzano l'approccio e la ricezione del testo, il loro grado di applicabilità risulta poco trasparente. Se quindi le conoscenze relative alla storia letteraria e socioculturale o alla biografia di un autore, così come il repertorio di letture, forniscono un contributo rilevante alla capacità di comprensione, analisi e interpretazione, non è possibile strutturarle in modo univoco per l'insegnamento, soprattutto per quanto riguarda quella che viene definita da Spinner (2012, 61) come conoscenza intertestuale, relativa al repertorio di letture e alla capacità di stabilire relazioni tra i testi.

Il potenziale di applicabilità delle conoscenze sulla letteratura fin qui discusso si riferisce alla lettura e allo studio della letteratura stessa; tale applicabilità interna alla dimensione letteraria non si limita al contesto universitario, dal momento che anche per le letture private e a livello professionale – qualora gli studenti continuino ad occuparsi di letteratura, ad esempio in ambito accademico o editoriale – essi dovrebbero essere in grado di continuare ad applicare le conoscenze acquisite durante lo studio in modo flessibile e autonomo. È però necessario considerare un secondo livello di applicabilità rispetto al quale le conoscenze sulla letteratura possono essere considerate o meno inerti, ovvero la dimensione extra-letteraria (Tab. 1).

La capacità di applicare conoscenze e abilità relative alla competenza letteraria anche in contesti extra-letterari¹ è importante soprattutto dal punto di vista lavorativo: l'approccio critico e metodologico proprio del lavoro scientifico sulla letteratura può infatti essere applicato anche a testi non-letterari o ad altri ambiti professionali. Questo aspetto dovrebbe essere tenuto presente nel momento in cui vengono formulati gli obiettivi della formazione universitaria, poiché ogni corso di studi dovrebbe essere concepito anche in funzione di una – più o meno definita – futura attività professionale degli studenti (cfr. Hallet 2013, 13): per gli studi filologici ciò può rappresentare una sfida, dal momento che i laureati in queste discipline non di rado si trovano a lavorare in contesti anche molto distanti dal campo di studi (cfr. Ufert 2015a, 34).

¹ Kremnitz (2007, 19) parla a questo proposito dell'acquisizione di *Transferwissen* da parte degli studenti come uno dei due aspetti basilari – accanto alla motivazione – per garantire l'efficienza della formazione all'interno dei corsi Bachelor di Romanistica: «[Die BA-Studiengänge] müssen dafür sorgen, dass die *Motivation* der Studierenden hoch ist, andernfalls ist ein kreatives wissenschaftliches Potenzial am Ende des Studiums nicht versammelt, und sie müssen *Transferwissen* vermitteln, damit die Studierenden später auf dem Arbeitsmarkt ein größeres Feld von Möglichkeiten nutzen können.» (Kremnitz 2007, 19; corsivo nell'originale).

La dimensione extra-letteraria non riguarda solo la vita professionale, ma anche lo sviluppo individuale e la capacità di partecipazione alla vita sociale e culturale, due aspetti che abbiamo visto rappresentano il fine ultimo dell'educazione (v. § I 3.1), e che possono essere promossi proprio attraverso l'applicazione di conoscenze e abilità relative alla letteratura in contesti non letterari. Abraham (2008, 18)¹, ad esempio, descrive il conseguimento della competenza letteraria mettendo al centro la consapevolezza della relazione esistente tra i problemi della vita reale e la letteratura, la quale non fornisce soluzioni, ma promuove l'empatia, presenta punti di vista alternativi, e fornisce strumenti per affrontare questioni esistenziali. Hallet (2013, 22)² sottolinea invece come le competenze acquisite in ambito universitario possano essere considerate valide dal punto di vista formativo solo se "compatibili" con quanto richiesto per affrontare la realtà extra-universitaria, all'insegna della partecipazione sociale e culturale.

Tab. 1_Tipi di conoscenze letterarie e funzioni suddivise per livelli di applicabilità.

	conoscenze sulla letteratura e i suoi contesti	conoscenze teorico-metodologiche
1° livello: dimensione letteraria	a) comprensione e interpretazione del testo b) contestualizzazione dei fenomeni letterari - storico-sociale - biografica - intertestuale	a) comprensione del testo b) interrogazione del testo c) analisi e interpretazione d) riflessione epistemologica
2° livello: dimensione extra-letteraria	a) sviluppo personale - comprensione di sé stessi - comprensione della realtà passata e attuale b) sviluppo sociale - comprensione degli altri e sviluppo di empatia - comprensione interculturale - partecipazione alla vita sociale e culturale	a) approccio critico (ai testi, alle fonti) b) flessibilità metodologica c) sensibilità per le questioni legate al linguaggio e a fenomeni culturali

Una reale acquisizione della competenza letteraria si realizza dunque all'insegna della capacità di applicare conoscenze e abilità relative alla letteratura anche a contesti extra-letterari ed extra-universitari. Ad esempio, grazie alla capacità di riferire i testi letterari alla realtà, gli studenti-lettori acquisiscono strumenti per la propria crescita individuale e per la comprensione degli altri e del mondo: attraverso le conoscenze sulla letteratura di un paese non solo è possibile arricchire la comprensione di una cultura – che sia quella di appartenenza

¹ «*Literarische Kompetenz* erwirbt man, wenn und weil man die Erfahrung macht, dass auch *nicht-pragmatische Texte* etwas mit den eigenen Problemen zu tun haben. Sie helfen zwar kaum je bei ihrer Lösung (das war das Missverständnis der so genannten Lebenshilfedidaktik). Aber sie schärfen den Blick für Alternativen und Optionen auch im eigenen Leben; sie zeigen, dass man mit einer Erfahrung keineswegs allein in der Welt ist, sie fördern aber auch die Einfühlung in andere und ihre anderen Probleme, und sie bieten nicht zuletzt Trost und Ablenkung an, wenn gerade anderes gar nicht hilft.» (Abraham 2008, 18; corsivo nell'originale).

² «Die in der wissenschaftlichen Ausbildung entwickelten und vermittelten Kompetenzen sind nur dann bildungswirksam, wenn sie auch aus Sicht der Studierenden mit den in der außeruniversitären Wirklichkeit erforderten Kenntnisse und Fähigkeiten kompatibel sind. Dies ergibt sich aus der Grundidee der gesellschaftlichen und kulturellen Partizipation.» (Hallet 2013, 22).

o una cultura straniera – potendo osservare i fenomeni culturali da prospettive diverse, ma grazie allo studio della storia letteraria e alla lettura di opere cronologicamente più lontane è possibile dare profondità storica ai fenomeni culturali, allargando la comprensione di come questioni umane fondamentali sono state affrontate nel corso dei secoli e di come le condizioni storico-sociali abbiano influenzato i modi di affrontarle. Inoltre, anche conoscenze procedurali proprie del lavoro scientifico sulla letteratura – come, ad esempio, l’approccio critico e la flessibilità metodologica – possono contribuire alla risoluzione di problemi reali in qualsiasi ambito della vita.

Il repertorio di letture

Un tipo di sapere che merita di essere considerato separatamente è quello relativo alla conoscenza delle opere letterarie attraverso la lettura: Spinner (2012, 61) a questo proposito parla di “conoscenza intertestuale” (*intertextuelles Wissen*), ponendo così l’accento sul contributo che le passate esperienze di lettura offrono alla comprensione e all’interpretazione di un nuovo testo. Al di là della funzione che il personale repertorio di letture svolge in ogni singola lettura, nello studio della letteratura leggere i testi rappresenta comunque il passaggio irrinunciabile per approcciarsi all’oggetto stesso di studio.

La costruzione di un repertorio di letture da parte degli studenti, e quindi lo sviluppo della competenza intertestuale, è un aspetto particolarmente problematico nell’ambito dello studio della letteratura all’università: si tratta infatti di un processo che avviene – o dovrebbe avvenire – principalmente attraverso le scelte individuali degli studenti, e che il percorso di studi può influenzare solo in minima parte, mentre entrano in gioco fattori motivazionali legati alla socializzazione letteraria nel suo insieme (v. § I 2.2). Inoltre, anche limitando la riflessione alle letture che gli studenti svolgono per i corsi universitari, è necessario affrontare le due complesse questioni, in parte connesse tra loro, relative al canone e – per quanto riguarda le letterature straniere – alla lettura delle opere in traduzione.

A tutti i livelli di istruzione, e in particolar modo in ambito universitario, è stato accolto il concetto di ‘canone aperto’: la concezione della storia letteraria come costruito culturalmente determinato – oltre che ambiti della critica letteraria quali gli studi di genere e postcoloniali, o l’interesse per la letteratura popolare – ha messo in discussione il concetto stesso di canone, spingendo a riconsiderare anche i criteri di selezione di autori e opere per l’insegnamento. La didattica ha quindi abbracciato l’idea di canone aperto, affiancando al canone tradizionale o “canone centrale” (*Kernkanon*), “canoni attuali” (*akute Kanons*) o “marginali” (*Randkanons*) (cfr. Kirchhoff 2019, 287-288). Autori e opere canonici hanno sempre rappresentato una

quantità di letture impossibile da affrontare integralmente all'interno del percorso di studi, ma con l'apertura del canone, e con l'allargamento del concetto di testo e la conseguente inclusione di media tradizionalmente esclusi dall'insegnamento, è risultato ancora più evidente come la didattica della letteratura non potesse più fare riferimento a un insieme fisso di contenuti da presentare agli studenti¹.

Tale inevitabile apertura non dovrebbe tuttavia comportare una completa rinuncia al canone tradizionale, poiché l'esclusione dal curriculum di testi o autori particolarmente significativi comprometterebbe la capacità di comprensione e orientamento degli studenti. La conoscenza di determinate opere è infatti fondamentale sia per lo sviluppo della competenza intertestuale, sia per la comprensione stessa di determinati fenomeni letterari o più generalmente culturali, che altrimenti rischierebbero di restare "opachi" per gli studenti (cfr. Weskamp 2019, 164)². Inoltre, adottare un canone aperto nell'insegnamento non dovrebbe tradursi in una scelta dei contenuti completamente arbitraria, e i docenti dovrebbero sempre affrontare l'indispensabile processo di riduzione e selezione dei contenuti sulla base di fondamenti didattici (Hallet 2013, 12-13)³.

Il concetto di canone aperto è inoltre connesso a quello di storia letteraria come costruzione dinamica, che può essere definita come costante "ricostruzione" del panorama letterario:

«La storiografia letteraria è un atto di *ri-costruzione*. Di *costruzione*: perché assembla e "monta" da un preciso punto di vista un insieme di dati materiali collocandoli in costellazioni o in sistemi dotati di senso [...]. Di *ri-costruzione*: perché l'operazione storiografica si colloca dopo altre costruzioni e interpretazioni, ne tiene conto, e, modificandole sulla base di analisi diverse e di esigenze diverse dell'interprete e della comunità di cui fa parte, trasforma il paesaggio del passato e rivolge una precisa proposta al presente.» (Luperini 2013, 159-160)

Anche Thielking (2019, 306-307) definisce la storia letteraria come costante "ricostruzione" (*Umbau*), attribuendo ad ogni generazione la missione di comporre la propria; dal punto di vista dell'insegnamento, questa concezione comporta un attivo coinvolgimento degli studenti nella costruzione del proprio repertorio di letture. Questa operazione può essere inclusa in quella che Balboni (2004, 18) definisce come "costruzione del proprio ipertesto culturale", e

¹ Per quanto riguarda l'insegnamento delle letterature straniere, l'apertura del canone ha inoltre messo in crisi l'idea di poter fornire un'idea monolitica di *una* cultura nazionale attraverso la lettura di opere letterarie di un determinato paese (cfr. Hallet 2017a, 23).

² A questo proposito, Weskamp (2019) fa l'esempio di *1984* di George Orwell, la cui conoscenza rende possibile la comprensione di concetti come "grande fratello" o "polizia del pensiero" presenti nel discorso contemporaneo sulla violenza: «Der Verzicht auf bestimmte Texte bedeutet hiernach Orientierungslosigkeit, den Verzicht auf kulturelles Verstehen und intertextuelle Anspielungen. Wenn heute im Englischunterricht beispielsweise auf die Lektüre von George Orwells *Nineteen Eighty-Four* verzichtet wird, dann werden viele Phänomene intransparent [...].» (Weskamp 2019, 164).

³ «[Es] gibt [...] bei der unübersehbaren Menge möglicher Inhalte und Themen stets die Notwendigkeit zur inhaltlichen Beschränkung und Selektion, aus der das Prinzip des exemplarischen Lehrens und Lernens resultiert. Damit jedoch Auswahl- und Planungsentscheidungen nicht kontingent oder willkürlich werden, bedürfen sie einer didaktischen Begründung.» (Hallet 2013, 12-13).

che abbiamo visto essere potenzialmente legata alla dimensione motivazionale del piacere e del bisogno di letteratura (v. § I 3.1.1). Nell'ambito dei corsi di orientamento sulla storia e sulla produzione letteraria di un paese gli studenti dovrebbero quindi acquisire le coordinate e gli strumenti per la "navigazione nel *mare magno* della letteratura" (cfr. Balboni 2004, 14), affinché essi siano poi in grado di scegliere in modo autonomo e consapevole le loro letture.

Le riflessioni condotte fino a qui possono valere per tutti gli studi letterari, ma per quanto riguarda lo studio delle filologie straniere è necessario affrontare anche la questione della lettura dei testi di letteratura primaria in traduzione, che – pur essendo in realtà una pratica piuttosto diffusa tra gli studenti – raramente viene tematizzata, forse perché considerata un tabù per uno studio a livello universitario della letteratura. Idealmente, la lettura dovrebbe avvenire sul testo in originale, ma – come per tutte le considerazioni didattiche – è necessario chiedersi innanzitutto quale sia l'obiettivo della lettura. Una riflessione pragmatica sugli obiettivi spingerebbe infatti a considerare anche l'utilizzo di traduzioni:

«My very pragmatic approach to this would be, as so often, to ask why we want students to read a particular text in the first place. In the case of Shakespeare, if the aim is an exemplary encounter with early modern English, I would suggest an intensive discussion of a few selected passages as sufficient. If the aim is to enjoy the insights and aesthetic pleasure that a Shakespeare play can evoke in a reader, or an introduction to one of the most canonised pieces of English literature, anything that helps the reader to engage with the text more easily is a valid means and should not be ruled out in advance.» (Reichl 2008, 277)

Qualora l'obiettivo di una lettura sia l'analisi delle caratteristiche formali di un testo, il lavoro sul testo nella versione originale è imprescindibile; in questi casi la lettura analitica viene in genere condotta su brani di lunghezza limitata, per i quali è possibile svolgere attente analisi lessicali o ricorrere a edizioni annotate. Se invece – come sostiene Reichl – consideriamo la lettura per piacere o per ottenere una panoramica della produzione letteraria di un paese, soprattutto per quanto riguarda opere dei secoli più lontani, il ricorso alle traduzioni non dovrebbe essere stigmatizzato. Queste considerazioni sono presenti anche nel già citato manualetto introduttivo per Romanistica di Gier (2000), nel quale si afferma che, sebbene nella traduzione le qualità stilistico-formali del testo vengano inevitabilmente approssimate, è meglio leggere un'opera in traduzione piuttosto che non leggerla affatto, soprattutto quando si tratta di testi più antichi (Gier 2000, 35)¹.

¹ «Wenn es sich um umfangreichere, zumal ältere Texte handelt, sollte man deshalb lieber auf Übersetzungen zurückgreifen, die natürlich sprachlich-stilistische Eigenheiten des Originals höchstens annäherungsweise wiedergeben können; trotzdem ist es besser, ein Hispanist liest den Don Quijote (zunächst) auf Deutsch, als gar nicht.» (Gier 2000, 35).

Conoscenze aperte, flessibili, reticolari

Come già menzionato sopra, il ruolo che le diverse conoscenze svolgono nei processi di comprensione e interpretazione dei testi letterari è ancora dibattuto: ad esempio, ricerche in campo cognitivo avrebbero dimostrato che la comprensione testuale viene influenzata dalle conoscenze relative al tipo di testo (cfr. Winkler 2007, 71), ma non è ancora chiaro come la conoscenza delle caratteristiche dei diversi generi letterari o delle forme di rappresentazione venga effettivamente applicata e trasferita nell'approccio con i testi (cfr. Steinmetz 2012, 117). Ad ogni modo, sembra esservi un consenso diffuso sul fatto che il possedere determinate conoscenze in sé sia meno significativo rispetto al modo in cui queste vengono acquisite e quindi attivate nei processi di lettura, analisi e interpretazione del testo. Spinner (2012) arriva persino a parlare di un'azione di "disturbo" (*Störung des Verstehens*) che le conoscenze sulla letteratura possono esercitare nel processo di comprensione del testo letterario, qualora queste vengano trasmesse in modo acritico e nozionistico. Ad esempio, le conoscenze relative all'analisi dei testi – come la conoscenza di determinate categorie retoriche o narratologiche – potrebbero ostacolare il processo di comprensione, portando gli studenti a rivolgersi alla lettura cercando ciò che può essere etichettato con le categorie apprese, e trascurando invece il significato dell'effetto linguistico-letterario che queste categorie dovrebbero descrivere (Knopf 2009, 316)¹.

Per quanto riguarda la conoscenza delle caratteristiche dei diversi generi letterari, Spinner (2012, 56) segnala come la maggior parte degli studenti della scuola non arrivi a sviluppare una conoscenza sui generi che sia "flessibile e storica" (*flexibel-historisch*), rimanendo ad un livello schematico di acquisizione (*formalisiert-schemaorientiert*), ed anche questo può trasformarsi in un ostacolo alla comprensione. Allo stesso modo Winkler (2007) – sulla base di uno studio condotto comparando il modo in cui studenti e critici della letteratura applicano le proprie conoscenze sulla letteratura, in particolare sui generi letterari – arriva a sostenere la necessità di applicare le conoscenze in modo "reticolare e flessibile" (*vernetzt' und flexibel'*, Winkler 2007, 72) affinché queste possano essere di sostegno alla comprensione. Dallo studio di Winkler è infatti emerso che gli studenti imparano a riconoscere nei testi determinati modelli mentali, mentre dovrebbero essere in grado di individuare relazioni inaspettate; per fare questo è necessario che le conoscenze siano strutturate non in modo fisso, ma come rete in cui è

¹ «Die primär kognitiv-analytische Vermittlung begrifflichen Wissens führt dazu, dass die Schüler gezielt im Text nach den gelernten Kriterien suchen. Dabei scheinen sie weder die Funktion der formalen und sprachlichen Mittel noch den Sinn ihres Tuns zu erkennen.» (Knopf 2009, 316).

possibile stabilire connessioni inaspettate, e che siano flessibili, ovvero disponibili per essere applicate a problemi nuovi.

L'importanza del modo di trasmissione e applicazione delle conoscenze riguarda anche l'insegnamento della storia della letteratura, che – seguendo la sistematizzazione di Steinmetz (2012) menzionata sopra – oltre alla divisione in epoche, comprende anche lo studio degli autori e delle opere. Abraham (2012), a proposito dell'insegnamento della storia letteraria all'insegna dell'orientamento alle competenze, sottolinea l'importanza della conoscenza della divisione in epoche e del canone, precisando tuttavia come gli studenti dovrebbero applicare queste conoscenze in modo critico, sviluppando così consapevolezza storica e capacità di orientarsi: aspetti fondamentali nell'approccio con testi letterari, soprattutto di epoche passate. Secondo Abraham, il concetto stesso di storia letteraria dovrebbe essere presentato nel suo dinamismo, al fine di evitare un impiego acritico della periodizzazione in epoche. Inoltre, anche per quanto riguarda lo studio del canone, non si dovrebbe mirare all'apprendimento di specifiche nozioni, quanto piuttosto allo sviluppo della capacità di formulare ipotesi su testi sconosciuti e di contestualizzarli sulla base di testi e autori di riferimento (Abraham 2012, 14)¹. Per orientarsi nella produzione letteraria di un paese è quindi necessario che gli studenti acquisiscano familiarità con epoche e correnti; le conoscenze storico-letterarie non devono però essere trasmesse in modo nozionistico, altrimenti difficilmente si trasformeranno in strumenti per la comprensione e l'interpretazione dei testi. A questo proposito, Thielking (2019, 313) contrappone all'apprendimento mnemonico di nozioni, una "comprensione aperta e fluttuante" (*offenes und fluktuierendes Verständnis*) della storia letteraria come "racconto in movimento" (*bewegliche Erzählung*).

Le raccomandazioni qui brevemente presentate sulla trasmissione delle conoscenze letterarie sono state formulate in riferimento alla didattica della letteratura a scuola, ma possono essere trasposte anche in ambito universitario, dal momento che – sebbene l'approccio critico e la riflessione epistemologica siano elementi costitutivi dello studio della 'scienza della letteratura' – è sempre presente il rischio che le conoscenze vengano trasmesse in modo acritico e schematico. Ad esempio, soprattutto nelle prime fasi dello studio, gli studenti sono spesso chiamati a riconoscere nei testi – scelti proprio per la loro esemplarità – quelle categorie che vengono fornite per l'analisi o quelle caratteristiche che vengono presentate come tipiche di un autore, un'epoca o di un genere. Proseguendo nello studio, gli studenti

¹ «Orientierungswissen kommt ohne die Konzepte Epoche und Kanon nicht aus; es enthält aber gerade nicht Spezialkenntnisse, sondern beschreibt die Fähigkeit, Unbekanntes an Hand bekannter Referenztexte und -autoren einzuschätzen und einzuordnen.» (Abraham 2012, 14).

dovrebbero però imparare a farsi sorprendere dai testi, e per questo è necessario che i sistemi in cui organizzano le loro conoscenze sulla letteratura non siano chiusi e fissi, ma sempre aperti a nuovi contributi e ad essere riorganizzati da nuovi punti di vista; le conoscenze apprese dovrebbero inoltre essere reticolari, per consentire infiniti collegamenti, e flessibili, per adattarsi a problemi nuovi.

Riassumendo, è quindi importante che – soprattutto a livello universitario – le categorie per l'analisi dei testi non vengano apprese in funzione di esercizi di riconoscimento fini a sé stessi, ma come strumenti per la comprensione e l'interpretazione dei testi. Le conoscenze relative alla suddivisione in generi ed epoche non devono essere presentate come sistemi chiusi e immutabili, ma come flessibili strumenti conoscitivi che all'occorrenza possono essere rivisti: i generi letterari vengono quindi presentati nella loro evoluzione in prospettiva storica, mentre viene reso esplicito come la divisione in epoche non sia un dato immanente della storia letteraria, ma frutto di un atto arbitrario, determinato a livello storico e culturale. Inoltre, per quanto riguarda la storia letteraria, è necessario continuare a trasmettere le conoscenze base necessarie, ma non nella forma di apprendimento nozionistico di informazioni, bensì come costruzione di coordinate di orientamento per la lettura, l'analisi e l'interpretazione dei testi. Infine, devono essere problematizzati i processi di storiografia letteraria e di costruzione del canone, in quanto fenomeni culturalmente e storicamente determinati.

3.2.2. La competenza di lettura letteraria

A partire dal 2000, dopo i primi risultati del programma PISA, lo sviluppo delle abilità di comprensione del testo è diventato elemento centrale dell'insegnamento della letteratura a scuola (cfr. Leubner et al. 2016, 23). Si sono così moltiplicati gli studi sulla competenza di lettura, sia in lingua materna sia in lingua straniera, sulla cui base sono stati sviluppati modelli teorici, nonché metodi didattici e di verifica, specificatamente indirizzati a sviluppare e misurare le competenze oggetto del programma. In ambito scolastico, per quanto riguarda l'insegnamento della prima lingua, lo sviluppo dell'abilità di lettura tende ora a prevalere sugli altri obiettivi della formazione letteraria (cfr. Leubner et al. 2016, 36).

All'università invece l'abilità di comprensione del testo, nello specifico la competenza di lettura¹, viene giustamente considerata un prerequisito generico, necessario per affrontare

¹ Consapevole del fatto che per la formazione letteraria è necessario pensare ad una competenza di comprensione testuale che riguardi anche testi non scritti, prodotti auditivi e visuali (cfr. Spinner 2006, 7), come il teatro, l'opera, i fumetti, gli audiolibri, ecc., nel presente lavoro farò esclusivo riferimento alla competenza di lettura per due ordini di motivi: innanzi tutto lo studio della letteratura – a livello universitario e non – si svolge per la grande maggioranza su testi scritti; in secondo luogo le particolarità dello studio di una letteratura straniera riguardano in minima parte gli aspetti auditivi e visuali.

qualsiasi indirizzo di studi. Tuttavia, per quanto riguarda le filologie straniere, l'abilità di lettura nelle lingue di studio deve talvolta essere acquisita *ex novo*¹, o quanto meno ampliata, soprattutto per quanto riguarda le varietà storiche e letterarie della lingua. Il discorso sulla formazione letteraria a Romanistica non può quindi prescindere da quello sullo sviluppo dell'abilità di comprensione testuale, nello specifico di lettura di testi letterari, in quanto strumento indispensabile per il confronto con la letteratura.

Letture e comprensione del testo letterario

Per quanto riguarda i concetti di competenza letteraria e competenza di lettura letteraria, in ambito germanofono manca una terminologia condivisa. Nelle diverse proposte di sistematizzazione si possono infatti incontrare espressioni come competenza "interpretativa" (*Interpretationskompetenz*, Zabka 2003), "poetica" (*poetische Kompetenz*, Abraham 2008), "narrativa" (*narrative Kompetenz*, Leubner & Saupe 2009), di "comprensione estetico-letteraria" (*literarästhetische Verstehenskompetenz*, Frederking et al., 2011), di "ricezione letteraria" (*literarische Rezeptionskompetenz*) o di "valutazione estetico-letteraria" (*literarästhetische Urteilskompetenz*, Frederking et al. 2008), ecc., e spesso le concettualizzazioni a cui le diverse terminologie si riferiscono sono solo parzialmente sovrapponibili. Un esempio significativo di questa situazione è il modello proposto da Burwitz-Melzer (2007) per la competenza di lettura nell'ambito dell'insegnamento della letteratura in lingua straniera: in questo modello il concetto di competenza di lettura viene utilizzato in un senso molto ampio, includendo diversi aspetti che non riguardano la lettura in senso stretto, ma la formazione letteraria in generale, ovvero la motivazione, le competenze cognitive e affettive, le competenze interculturali, la comunicazione e la riflessione (Burwitz-Melzer 2007, 137-138)².

Sebbene la separazione delle diverse componenti della competenza letteraria sia un'operazione esclusivamente teorica, in questo capitolo intendo concentrarmi sulla competenza di lettura letteraria, intesa come capacità di lettura e comprensione del testo letterario, in quanto elemento centrale a partire dal quale possono essere sviluppate le altre componenti della formazione letteraria.

¹ Per l'iscrizione ai corsi di Romanistica in Germania e in Austria è in genere richiesto un determinato livello di competenza linguistica; tuttavia, anche chi non ha alcuna conoscenza della lingua ha la possibilità di iscriversi, integrando con corsi di lingua aggiuntivi prima di poter proseguire con gli studi (v. § I 1.3).

² «Die relevanten Fertigkeiten und Fähigkeiten, die in diesem Zusammenhang als Teilkomponenten zur fremdsprachlichen Lesekompetenz gezählt werden können, orientieren sich am Ablauf des aufgabenorientierten fremdsprachlichen Literaturunterrichts und setzen sich in der Regel zusammen aus: motivationale Kompetenzen, kognitiven und affektiven Kompetenzen, interkulturellen Kompetenzen, Kompetenzen der Anschlusskommunikation, Kompetenzen der Reflexion.» (Burwitz-Melzer 2007, 137-138).

La competenza di lettura letteraria comprende la competenza di lettura generale, ma – sebbene non si sia affermato un modello che rappresenti il processo di comprensione del testo letterario (cfr. Boelmann 2018, 203) – presenta delle caratteristiche specifiche. Come abbiamo visto sopra (v. § I 2.1), dal punto di vista cognitivo, nella lettura di testi letterari vengono attivati gli stessi processi che si attivano per qualsiasi altro tipo di testo, ma la lettura letteraria chiama in gioco preconcoscenze particolari e organizza la comprensione del testo attraverso schemi differenti. Questo insieme di preconcoscenze e di schemi mentali può quindi rappresentare la specificità della competenza di lettura letteraria.

In primo luogo, leggendo letteratura, i processi di comprensione e interpretazione si appoggiano in modo significativo sugli aspetti formali del testo: «parlando di testi letterari *leggere* trascende il significato di “decodificare una pagina scritta”, ma si estende a comprendere la lettura che coglie la letterarietà di quel testo, cioè il significato estetico» (Balboni 2014, 156). Ma la specificità della competenza di lettura letteraria non si limita al riconoscimento delle caratteristiche formali di un testo, ed è infatti possibile identificarne altre componenti costitutive. Spinner (2006) ad esempio, tra gli undici aspetti dell'apprendimento letterario da lui identificati, oltre al riconoscimento delle caratteristiche linguistiche e formali del testo, include anche la capacità di “sviluppare immaginazione leggendo o ascoltando” (*Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln*), di “gestire la dimensione finzionale del testo” (*mit Fiktionalität bewusst umgehen*), di “comprendere la prospettiva dei personaggi” (*Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen*) e di “comprendere le logiche narrative e drammaturgiche” (*Narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen*).

All'interno del già citato modello proposto in Leubner et al. (2016; v. § I 3.1.2), lo sviluppo della competenza di comprensione testuale viene posto come obiettivo centrale – anche se non ultimo – dell'insegnamento della letteratura. Per la competenza di comprensione testuale in Leubner et al. (2016, 49-64) si parla di un modello “triadico” (*triadisches Kompetenzmodell*), in cui al livello ‘zero’ di comprensione di base si aggiungono tre competenze parziali: il riconoscimento e l'analisi degli elementi testuali e delle loro relazioni sia a livello locale che globale (1. *Kompetenz zum Erkennen von Textelementen*); l'interpretazione del testo, che viene condotta non solo facendo riferimento alle conoscenze pregresse, ma anche alle esperienze personali (2. *Deutungskompetenz*); e il riferimento alla realtà (3. *Bezugskompetenz*). Inoltre, viene inclusa la capacità di comunicazione sul testo (*Anschlusskommunikation*), che entra in diretta relazione con il processo di interpretazione¹.

¹ A proposito della dimensione comunicativa dell'insegnamento della letteratura e nello specifico della competenza letteraria v. § I 3.2.3.

Nel modello BOLIVE (v. § I 3.1.3) è presente invece una descrizione più dettagliata della comprensione testuale, sebbene questa faccia esclusivamente riferimento ad un approccio narratologico ai testi letterari: vengono infatti identificate sei competenze base per la comprensione del testo, relative alle tre dimensioni del racconto (*Erzählung*), del narratore (*Erzähler*) e dell'intenzione (*Intentionsbestimmung*). È necessario precisare che, mentre nel modello proposto in Leubner et al. (2016) è presente il binomio analisi e interpretazione, identificate come due fasi distinte, nel modello BOLIVE esse vengono comprese nel concetto stesso di 'comprensione', che prevede i livelli dell'identificazione dei diversi elementi, dell'analisi e della riflessione.

Nel modello BOLIVE, vengono quindi individuate sei competenze suddivise in tre dimensioni: la dimensione del racconto (*Erzählung*) include due competenze a livello del contenuto e due a livello della forma: la "comprensione della logica narrativa" (*Narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen*), la "comprensione delle prospettive, delle motivazioni e delle esperienze delle figure letterarie" (*Perspektiven, Handlungsmotivationen und erlebte Grunderfahrungen literarischer Figuren verstehen*), la "comprensione dei simboli e delle metafore" (*Symbolische und metaphorische Ausdrucksweisen verstehen*) e la "comprensione dei mezzi linguistici" (*Sprachliche Mittel verstehen*). In riferimento al narratore (*Erzähler*), viene invece individuata la capacità di comprendere l'istanza narrativa (*Erzählinstanz verstehen*), ovvero di identificare la prospettiva del narratore attraverso i mezzi stilistici ad essa connessi. Infine, la "determinazione dell'intenzione" (*Intentionsbestimmung*) si riferisce alla capacità di identificare temi e strutture che abbracciano l'intero testo e di costruire ipotesi sull'opera (Boelmann & König 2021, 43-44).

Infine, sebbene nella lettura di testi letterari la comprensione del contenuto e la capacità di individuazione delle caratteristiche formali del testo siano intrinsecamente collegate, ai fini della descrizione delle caratteristiche della lettura letteraria le due componenti possono essere considerate separatamente. In Meier et al. (2017) ad esempio, sulla base della semiotica di Eco, viene proposto un modello di lettura letteraria basato su due aspetti di base relativi rispettivamente al contenuto (*semantic literary literacy*) e alla forma (*idiolectal literary literacy*): «Content-related *semantic literary literacy* is the ability to construct a coherent meaning of a literary text. Form-related *idiolectal literary literacy* refers to the ability to understand and analyze the function and effects of stylistic features.» (Meier et al. 2017, 57). In questo modello ai due aspetti di base vengono aggiunte altre due abilità: la capacità di riconoscere passaggi di primo piano (*ability to recognize foregrounded passages*), ovvero elementi linguistici rilevanti che supportano l'interpretazione, e la capacità di impiegare le conoscenze sulla letteratura

(*ability to apply specific literary knowledge*) per la comprensione del testo. Un ulteriore elemento, che potrebbe essere incluso nella capacità di comprensione generale del testo e quindi non costituire un aspetto sparato della competenza di lettura letteraria, viene identificato nella capacità di riconoscere le emozioni volute dal testo (*ability to recognize emotions intended by the text*) che possono essere riferite sia alla trama, sia alle emozioni intenzionalmente evocate dal testo (cfr. Meier et al. 2017, 58-60).

Le sistematizzazioni qui brevemente descritte sono molto diverse, e non solo strutturano in modo eterogeneo i processi coinvolti nella comprensione dei testi letterari, ma fanno riferimento a concezioni teoriche differenti. È comunque possibile riassumere alcuni elementi fondamentali della competenza di lettura letteraria: il lettore competente deve innanzi tutto essere in grado di applicare le sue preconoscenze letterarie ai fini della comprensione, dell'analisi e dell'interpretazione dell'opera, inserendola nella sua dimensione finzionale. Inoltre, deve essere capace di identificare le caratteristiche formali del testo, sia a livello fonetico, lessicale e sintattico (in riferimento all'uso poetico e traslato della lingua), sia a livello sintattico-testuale (per esempio in riferimento ai diversi generi o alle strutture narratologiche), e di comprenderne la funzione rispetto al significato, al racconto, alla voce o all'istanza narrativa. A livello del contenuto, è necessario che vengano comprese le emozioni intenzionalmente evocate dal testo, nonché – per i testi narrativi o drammaturgici – l'azione e le diverse prospettive dei personaggi. Infine, per quanto riguarda l'opera nel suo complesso, il lettore deve essere in grado di costruire un significato coerente del testo, formulando ipotesi basate su elementi, temi e strutture, identificati come rilevanti.

Le modalità di lettura letteraria

Teoricamente è possibile leggere qualsiasi testo in 'modalità letteraria': non solo la ricezione del testo può essere determinata anche da fattori extra-testuali, come ad esempio il contesto o le istruzioni di lettura, ma i confini stessi della definizione di letterarietà non sono fissi (v. § I 2.1.1). Tuttavia, una caratteristica distintiva dei testi letterari può essere rintracciata nella loro potenziale ambiguità e nel loro significato aperto a differenti interpretazioni: questo comporta che in una modalità di lettura letteraria, il lettore debba mostrare tolleranza verso l'indeterminatezza del significato del testo (cfr. Spinner 2006, 12; 2008, 317-318).

Inoltre, nell'ambito dello studio della letteratura è possibile distinguere diversi modi di lettura, descrivibili attraverso le opposizioni binarie tra identificazione e distanza critica, tra lettura cursoria e lettura accurata, tra lettura denotativa e connotativa (cfr. Müller-Oberhäuser 2013, 440). Queste opposizioni vengono in genere associate a quella tra lettura letteraria per

piacere e per lo studio, che certamente richiedono approcci diversi, ma che – come abbiamo visto (v. § I 2.2) – sono in stretta relazione reciproca. A questo proposito Spinner (2006, 8) inserisce la capacità di “combinare coinvolgimento soggettivo e percezione accurata del testo” (*subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen*) tra gli undici aspetti fondamentali dell’apprendimento letterario da lui identificati.

Anche in Gier (2000) vengono descritte diverse modalità di lettura, e in particolare ne vengono menzionate tre in riferimento allo studio della letteratura a Romanistica: una prima modalità caratterizza le fasi iniziali dello studio, in cui gli studenti sono chiamati a svolgere un meticoloso lavoro di analisi sintattica e lessicale sul testo; questo tipo di lettura, necessario per lo sviluppo della competenza linguistica, potrebbe realizzarsi a scapito del godimento del testo e talvolta anche della comprensione complessiva (Gier 2000, 35)¹. Una volta raggiunto un livello di competenza linguistica adeguato, gli studenti dovranno invece sapersi muovere tra lettura cursoria (o estensiva) e lettura intensiva (o analitica). Secondo Gier, la lettura cursoria dei testi è irrinunciabile se si vuole acquisire una conoscenza sufficientemente vasta della produzione letteraria di un paese: Gier sottolinea come per la lettura cursoria sia necessario sviluppare una *routine* di lettura, nonché rinunciare il prima possibile all’uso del dizionario, affinché la lettura si realizzi se non all’insegna del piacere, almeno in modo disteso (Gier 2000, 35-36)². La lettura cursoria non è però sufficiente, ed è necessario che gli studenti esercitino anche la lettura intensiva, ad esempio nell’ambito di quei corsi che richiedono una conoscenza approfondita dei testi e la loro analisi: in questi casi la lettura potrebbe essere accompagnata da un preciso lavoro di annotazione degli aspetti formali e tematici che si intendono analizzare, e delle proprie osservazioni (Gier 2000, 36-37)³.

¹ «Studienanfänger werden häufig bemüht sein, ihre Sprachkenntnisse zu erweitern, deshalb jedes unbekannte Wort nachschlagen und vielleicht sogar in ein Vokabelheft eintragen. Dieses Verfahren ist naturgemäß sehr langwierig; nicht nur das Vergnügen am Text kommt dabei zu kurz, es besteht auch die Gefahr, daß über dem Bemühen, einzelne Wörter und syntaktische Strukturen zu verstehen, der Sinnzusammenhang in den Hintergrund tritt.» (Gier 2000, 35).

² «Breite Kenntnis einer Nationalliteratur kann man sich nur durch *cursorische* Lektüre erwerben; Voraussetzung dafür ist, daß man möglichst bald auf den Gebrauch des Wörterbuchs verzichtet (der Sinn einzelner unbekannter Wörter läßt sich aus dem Zusammenhang erschließen). Cursorisches Lesen ist im Idealfall lustbetont, zumindest aber entspannt; es schadet nichts, wenn man sich Notizen macht oder wichtige Stellen anstreicht, aber man sollte nicht krampfhaft bemüht sein, nur ja nichts Wesentliches zu übersehen. Souveräner Umgang mit Literatur setzt eine gewisse Routine voraus; deshalb ist es wichtig, möglichst viel zu lesen (auf die Gefahr hin, daß man nicht jeden Text gleich gründlich liest).» (Gier 2000, 35-36; corsivo nell'originale).

³ «Es genug freilich nicht immer, einen Text cursorisch zu lesen. [...] Aktiv mitarbeiten (also von dem Seminar profitieren) kann man umso eher, je genauer man den Text kennt; deshalb lohnt es, sich durch intensive Lektüre vorzubereiten. Zunächst sollte man (am Rand oder auf Notizzetteln) alles anmerken, was einem beim Lesen auffällt: stilistische Eigentümlichkeiten, Kommentare des Erzählers, lange Beschreibungen, Parallelen und Gegensätze zwischen Handlungselemente (Reden, Situationen...) und anderes mehr; anschließend kann man seine Beobachtungen nach gewissen Leitfragen ordnen [...]. Eine Technik der intensiven Lektüre sollte jeder nach seinen persönlichen Vorlieben entwickeln.» (Gier 2000, 36-37).

Sebbene la modalità di lettura caratterizzata dalla distanza critica e dall'analisi oggettiva rappresenti la specificità dello studio scientifico della letteratura, essa non può essere l'unica esercitata dagli studenti. Inoltre, come è stato ripetuto più volte, nella lettura per lo studio dovrebbero trovare spazio anche gli aspetti relativi alla dimensione soggettiva della lettura, affinché gli studenti mantengano – o sviluppino – le modalità proprie della lettura per piacere. Il superamento della contrapposizione tra lettura per piacere e per lo studio dovrebbe però avvenire all'insegna non di una loro sovrapposizione, ma della comprensione dei nessi che le legano: gli elementi delle opposizioni binarie citate sopra – lettura cursoria e lettura accurata, identificazione e distanza critica – non dovrebbero escludersi a vicenda, ma essere posti agli estremi di una scala sulla quale il lettore competente riesce a collocarsi e a muoversi consapevolmente a seconda del testo, del contesto e del compito.

È quindi possibile affermare che la competenza di lettura letteraria richiede la capacità da parte del lettore di muoversi consapevolmente tra coinvolgimento e riflessione (cfr. Eggert 2009, 192-193), impiegando a seconda del testo e del contesto differenti modalità di lettura che possano consentire non solo la comprensione, l'analisi l'interpretazione del testo, ma anche il godimento della lettura. Inoltre, una lettura a livello 'professionale' – di testi letterari, ma non solo – implica un monitoraggio critico dei processi in atto e degli esiti della lettura:

«Professional literary reading is a nexus of awareness, knowledge and strategies that the reader draws on actively to engage successfully in complex reading tasks. This professionalism also enables the reader to critically monitor the processes and the outcomes of reading tasks.» (Reichl 2008, 140)

3.2.3. *La dimensione comunicativa della competenza letteraria*

La competenza letteraria può essere definita dal punto di vista della ricezione, ma anche nella capacità di azione: a questo proposito Abraham (2008) parla della “competenza letteraria ad agire” (*literarische Handlungskompetenz*) come una delle dimensioni della competenza poetica, riferendosi alla capacità di interagire con altri sulla letteratura e di produrre letteratura¹. Se la capacità di produrre letteratura è un aspetto assente – o comunque marginale – nell'ambito dell'insegnamento universitario², la capacità di interazione sulla letteratura ne costituisce uno degli aspetti centrali. Nel contesto della didattica universitaria, concrete

¹ «[D]ie Fähigkeit, [...] literarische Einsichten und Erfahrungen mit anderen LeserInnen *auszutauschen* – in Gespräch und Diskussion, aber auch in Inszenierung und eigenem Entwurf (Schreiben). Nennen wir dieses dritte Feld das der „Handlungskompetenz“ [...]» (Abraham 2008, 21; corsivo nell'originale).

² Nell'insegnamento scolastico della letteratura, gli approcci “orientati alla produzione” (*produktionsorientierten Literaturunterricht*) sono ampiamente discussi e impiegati, e questi potrebbero essere inclusi in modo più diffuso anche nella didattica universitaria. A questo proposito risulta interessante il raffronto svolto da Junkerjürgen (2018, 72) tra lo studio della letteratura a livello universitario, che in genere non prevede compiti creativi, e lo studio della musica, nel quale invece produzione e riproduzione assumono un ruolo centrale.

interazioni sulla letteratura sono rappresentate dalla scrittura di esami e tesine¹, così come dalla discussione e dal dialogo in aula. Il momento interdialogico – che non si realizza solo nei concreti momenti di discussione, ma anche nelle esposizioni – rappresenta un passaggio fondamentale nel processo di interpretazione letteraria, e consente di esercitare quella “capacità discorsiva scientificamente fondata” (*wissenschaftlich fundierte Diskursfähigkeit*), ovvero la capacità di partecipare attivamente al discorso su questioni culturali e sociali sulla base del pensiero e della comunicazione scientifici, che può essere considerata uno dei fini ultimi della formazione letteraria a livello universitario (Hallet 2013, 15)².

Hallet (2013, 15-16) identifica tre dimensioni relative a tale capacità discorsiva: la prima corrisponde al ‘nucleo’ del percorso di studi, ovvero le conoscenze contenutistiche e metodologiche, il linguaggio specialistico e la capacità di partecipare alla comunicazione scientifica. La seconda dimensione si riferisce alla riflessione critica, nonché alla consapevolezza delle condizioni istituzionali, sociali e culturali dell’attività di ricerca. La terza dimensione riguarda invece la capacità di partecipare a discorsi sociali e culturali impiegando un approccio scientifico. La capacità discorsiva a cui fa riferimento Hallet non riguarda dunque la sola dimensione letteraria, ovvero la capacità di comunicazione *su* e *attraverso* la letteratura in diversi contesti, ma la partecipazione al discorso culturale in generale.

Nello specifico dell’insegnamento della letteratura all’università, Hallet invita a considerare i corsi come “spazio discorsivo” (*Diskursraum*), alla luce dell’importanza della dimensione intersoggettiva dell’interpretazione (cfr. Hallet 2008, 97; v. § I 1.2). Una simile concezione dei corsi di letteratura implica che l’interpretazione di un testo letterario non venga ‘comunicata’ o ‘trasmessa’ agli studenti, bensì costruita attraverso “processi interattivi di negoziazione del significato” (Hallet 2008, 101)³. In questa prospettiva, la discussione in aula costituisce un momento essenziale nell’insegnamento universitario della letteratura, rappresentando non

¹ La scrittura di tesine nell’ambito dei seminari, così come della tesi finale a conclusione degli studi, ma anche delle risposte aperte agli esami, rappresenta senza dubbio una forma di realizzazione della competenza di comunicazione letteraria. Tuttavia, nell’ambito del presente studio non sono stati presi in esame gli elaborati delle studentesse, e per questo motivo l’analisi si concentrerà sulla realizzazione della comunicazione letteraria all’interno della dimensione della discussione in aula. Inoltre, se gli elaborati scritti rappresentano senz’altro un’occasione per gli studenti di esercitare un tipo di lavoro – e di esposizione – più rigorosamente scientifici, nella comunicazione a lezione potrebbero trovare spazio anche la dimensione soggettiva, e per questa ragione la comunicazione e la discussione in aula rappresentano elementi più rilevanti rispetto ai temi trattati nel presente studio.

² «[E]ine wissenschaftlich fundierte Diskursfähigkeit – ist daher das oberste Ziel der universitärer Bildung [...] ist also die Voraussetzung für die Fähigkeit zur gesellschaftlichen und kulturellen Teilhabe in einem umfassenden Sinne auf der Basis wissenschaftlichen Denkens und Sprechens.» (Hallet 2013, 15).

³ «[D]ie Lehrveranstaltung [muss] als Diskursraum verstanden werden, in dem, unter Einschluss bereits vorliegender Interpretationsansätze und Theorien zu einem literarischen Text, die Bedeutung eines jeden literarischen Textes in interaktiven Prozessen der Bedeutungsaushandlung jeweils aufs Neue im Diskurs entsteht und emergiert.» (Hallet 2008, 101).

solo un formato didattico, ma anche uno degli obiettivi di apprendimento (cfr. Sontheimer 2019, 221).

All'università gli studenti sono chiamati a muoversi nella dimensione interdialogica soprattutto nell'ambito dei corsi seminariali, dove il contenuto non viene trasmesso in modalità frontale¹, ma sviluppato discorsivamente (cfr. Handke 2014, 206) con gli studenti che partecipano attivamente alla lezione, spesso preparando relazioni e elaborati. Tuttavia, sebbene la dimensione comunicativa costituisca un elemento cardine in questo tipo di insegnamento – la concreta realizzazione di momenti di discussione rappresenta spesso un aspetto problematico². In primo luogo, nei seminari strutturati attraverso le relazioni degli studenti – i cosiddetti *Referatseminare* – viene spesso dedicato poco spazio alla discussione: soprattutto nel caso di corsi particolarmente numerosi, le lezioni rischiano di essere costituite da un susseguirsi di relazioni, con una scarsa o assente mediazione da parte del docente, che viene 'sostituito' dagli studenti stessi, e con la marginalizzazione della discussione a componente accessoria a cui ricorrere se avanza tempo (cfr. Handke & Schäfer 2012, 81).

Inoltre, come mostrato ad esempio dallo studio empirico condotto da Schädlich (2009) sui seminari di letteratura nell'ambito del corso di studi *Lehramt* per il francese, sia i docenti sia gli studenti si mostrano spesso critici verso il formato seminariale: dallo studio emerge infatti come alle concrete lezioni seminariali vengano associati fattori negativi quali la 'noia' e la 'passività', mentre – stando agli aspetti menzionati dagli intervistati – un buon seminario dovrebbe essere caratterizzato da 'interazione' e 'discussione' (cfr. Schädlich 2009, 223).

Anche qualora venga dedicato spazio al dialogo in aula, esso raramente viene realizzato come autentica discussione: spesso il momento di scambio si basa sulla formulazione di una

¹ Nonostante non sia adatto a forme di insegnamento all'insegna dello scambio e della comunicazione, il formato della lezione frontale può essere invece impiegato in modo efficace per la trasmissione di diffuse conoscenze di base. La buona riuscita di questo tipo di lezione dipende non solo dalla capacità di presentazione del docente, ma anche dalla strutturazione dei contenuti, e a questo proposito può essere molto utile l'impiego di media come presentazioni PowerPoint. Per quanto riguarda l'utilizzo di questo tipo di presentazioni, che possono essere arricchite da materiale audio-video, è tuttavia necessario sottolineare che per essere efficaci, esse devono contenere concetti chiave e non frasi: in caso contrario, gli studenti si trovano a dover gestire simultaneamente il testo scritto e quanto detto dal docente, e questo può essere molto faticoso, e non facilitare affatto la mediazione dei contenuti (cfr. Schneider & Flaig 2018, 246-247). Inoltre, le presentazioni dovrebbero essere idealmente messe a disposizione degli studenti prima della lezione: in questo modo – stampate o in formato digitale – possono essere integrate durante la lezione, e rendendo così più facile seguire l'esposizione del docente (cfr. Osterroth 2018, 135). Le *slide* dovrebbero dunque essere messe a disposizione degli studenti prima della lezione, ed essere concepite unicamente come sostegno alla relazione del docente, per supportare la comunicazione della struttura dei contenuti trasmessi, non sostituire dispense e materiali di studio.

² Handke (2014, 207) identifica altri elementi problematici dei seminari basati sulle relazioni degli studenti, come ad esempio la pessima preparazione delle relazioni e la mancanza di controllo della qualità. Questi aspetti possono riguardare sia il contenuto sia la struttura delle presentazioni, ma nel caso dello studio di una filologia straniera possono emergere problemi anche dal punto di vista linguistico qualora le relazioni fossero tenute nella lingua di studio: non solo la correttezza e il livello di lingua influenzano inevitabilmente la qualità della relazione, ma errori o una pronuncia incerta potrebbero rendere difficile seguire l'esposizione da parte degli altri studenti.

fitta serie di domande da parte del docente (*fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch*, v. Glossario), sebbene non sia chiaro quali processi di apprendimento dovrebbero essere sostenuti e quali abilità sviluppate da una simile interazione (cfr. Hallet 2013, 19). In Osterroth (2018, 61-62) invece si invitano i docenti a formulare le proprie domande sulla base di precisi obiettivi didattici, e quindi ad evitare quesiti che non sono utili per l'apprendimento, come domande chiuse, che prevedono un'unica risposta corretta, o domande suggestive, per le quali è chiaro che una risposta è da preferire rispetto ad un'altra.

Infine, un ulteriore aspetto problematico che è stato già affrontato a proposito della motivazione degli studenti (v. § I 2.2.2) e che incide significativamente sulla dimensione comunicativa dell'insegnamento, è quello relativo alla loro preparazione. Innanzi tutto, per garantire la qualità della discussione all'interno dei seminari, è necessario che tutti i partecipanti abbiano le conoscenze dichiarative, teoriche e metodologiche per seguire le lezioni e affrontare la lettura dei testi proposti, e per questo motivo è opportuno che il docente se ne accerti all'inizio del seminario con attività apposite (cfr. Sontheimer 2019, 230-231). Inoltre, per poter seguire con profitto la maggior parte dei corsi, è necessario che gli studenti svolgano una regolare attività autonoma di preparazione (cfr. Gier 2000, 37). Soprattutto nel caso dei seminari, per poter partecipare attivamente alla lezione, è necessaria una conoscenza preliminare dei contenuti e/o dei testi oggetto di discussione, che risulta inevitabilmente compromessa qualora gli studenti non si siano preparati in modo adeguato (cfr. Gier 2000, 36-43).

A questo proposito è possibile fare riferimento al già citato fenomeno delle "letture fantasma" (*Phantomlektüre*; Junkerjürgen 2018; v. § I 2), che tende a caratterizzare non solo i corsi di storia della letteratura, ma anche i seminari. Viene infatti in genere ignorato il fatto che spesso solo coloro che tengono la relazione hanno realmente letto il testo in esame, cosicché il corso si svolge come un susseguirsi di presentazioni senza che gli altri partecipanti vengano coinvolti (Junkerjürgen 2018, 70-71)¹.

Concludendo, è possibile affermare che dedicare all'interno dei corsi di letteratura all'università un adeguato spazio alla discussione potrebbe permettere lo sviluppo di componenti fondamentali della competenza letteraria e della formazione universitaria nel suo

¹ «Noch erschreckender als die intellektuelle Heuchelei [der Phantomlektüre] ist allerdings die Tatsache, dass die Phantomlektüre meistens gar nicht auffällt. Das wiederum liegt nicht am Überangebot an Texten, sondern an einer falschen Unterrichtsplanung, die einfach voraussetzt, dass die Studierenden die Texte gelesen haben, und die einfach so weiter macht, auch wenn von 25 Personen nur die beiden Referenten sich eingelesen haben. Im schlimmsten Fall folgt im Seminar dann Referat auf Referat und alles rauscht folgenlos an den übrigen Kommilitoninnen und Kommilitonen vorbei.» (Junkerjürgen 2018, 70-71).

complesso. Inoltre, l'autentico confronto sui testi a partire dalle esperienze individuali di lettura potrebbe sostenere la motivazione degli studenti, andando a colmare la separazione che spesso viene registrata tra la dimensione soggettiva della lettura e quella scientifica propria dello studio universitario (cfr. Hallet 2008; 2013; v. § I 1.2).

La discussione letteraria e la classe come comunità ermeneutica

Le considerazioni riguardanti la dimensione comunicativa dell'insegnamento universitario della letteratura rimandano al concetto di "discussione letteraria" (*literarisches Gespräch*, v. Glossario), che in ambito germanofono viene ampiamente trattato all'interno del discorso sulla didattica della letteratura per la scuola.

La discussione come forma di lezione può essere applicata con efficacia alla didattica della letteratura, stabilendo una corrispondenza maggiore tra metodo e contenuto, ovvero tra il tipo di interazione e la molteplicità dei significati che caratterizza i testi letterari. Tuttavia, nella pratica didattica sono ampiamente diffuse forme di discussione fortemente caratterizzate dall'intervento del docente, come ad esempio la discussione basata sulla formulazione di domande (*fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch*, cfr. Scolah 2017, 359). Questo tipo di discussione – seppur necessario in determinate fasi dell'apprendimento – non rappresenta una forma di dialogo autentico, dal momento che gli interventi degli studenti vengono governati da domande di cui già si conosce la risposta, e che l'insegnante formula per far giungere gli studenti a considerazioni già date a priori. Una discussione autentica nell'ambito dell'insegnamento della letteratura dovrebbe invece fondarsi sulla dimensione individuale delle esperienze di lettura, e invece di fornire agli studenti – o guidarli a – un'unica interpretazione predeterminata, dovrebbe superare l'individualità delle singole interpretazioni attraverso lo scambio dei punti di vista e delle opinioni (cfr. Scolah 2017, 359). Inoltre, attraverso la discussione possono essere riconosciuti, affrontati e forse risolti problemi di comprensione (Zabka 2015, 173)¹, un aspetto particolarmente importante nel caso delle letture in lingua straniera.

Spinner (2008, 319) distingue la discussione letteraria da altre forme di comunicazione sulla letteratura in quanto forma di scambio sui testi letterari fondata su un approccio ermeneutico, e sottolinea come essa non rappresenti unicamente un metodo didattico o una forma sociale all'interno della lezione, ma una delle componenti stesse della competenza letteraria (Spinner

¹ «Verstehensprobleme können im Gespräch besonders gut erkannt, durchdacht und, wenn möglich, gelöst werden. [...] Es kommt darauf an, dass die Schüler/innen über Verstehensmöglichkeiten miteinander nachdenken und Verstehensprobleme im Gespräch lösen oder aber deren Unlösbarkeit konstatieren.» (Zabka 2015, 173).

2006, 12)¹. La capacità di interagire con altri sulle proprie esperienze di lettura è infatti un presupposto per la partecipazione alla comunicazione letteraria, che abbiamo visto rappresentare uno dei fini ultimi della formazione letteraria (v. § I 3.1).

In ambito italiano, una simile concezione delle interazioni che si svolgono a scuola sulla letteratura si ritrova nel concetto di classe come “comunità ermeneutica” (Luperini 2013, 91-98). Secondo Luperini, che individua l’aspetto cruciale del lavoro a lezione nel confronto sui potenziali significati dei testi letterari, il momento analitico oggettivo non dovrebbe esaurire il lavoro sul testo, ma supportare l’interpretazione, che si realizza in modo dialogico attraverso il contributo di tutti: «Lo studente può così apprendere a rispettare le opinioni altrui e a difendere la propria, nella consapevolezza del carattere comunque parziale e relativo della propria interpretazione» (Luperini 2013, 93). Relatività delle interpretazioni non significa “scomparsa del testo”, e anzi, proprio la presenza del testo con la sua semantica fornisce quei “limiti dell’interpretazione” in cui la comunità ermeneutica si può muovere e comunicare senza dissolversi nell’arbitrio delle interpretazioni².

Nella classe come comunità ermeneutica il docente non è semplicemente arbitro e mediatore, ma deve essere anche il primo ad interrogarsi sul senso e sul valore dei testi, mettendosi in discussione. A questo proposito, risulta particolarmente interessante la metafora della “rivoluzione protestante” con cui Balboni (2004, 43-44) descrive il cambiamento di ruolo che secondo lui avrebbe dovuto compiere l’insegnante di letteratura, passando dalla figura di ‘sacerdote’ «interprete unico e autorizzato di testi sacri», a quella di ‘pastore’ che «guida l’interpretazione, offrendo la sua come una delle tante interpretazioni possibili» (Balboni 2004, 37). Il momento di analisi e commento, che pone al centro il testo e che si rifà ai criteri del lavoro scientifico, dovrebbe dunque essere affiancato da un momento interpretativo che pone al centro il lettore, e in cui il docente da controllore del rigore dell’analisi si trasforma in mediatore, ponendo le sue interpretazioni sullo stesso piano di quelle degli studenti.

Questa concezione del ruolo del docente è presente anche nel modello di discussione letteraria sviluppato nell’ambito del progetto di ricerca “Das Heidelberger Modell des

¹ «[D]ie Fähigkeit an einem solchen [literarischen Gespräch] teilzunehmen, sollte als eigene Teilkompetenz (also nicht nur als methodisches Mittel oder Sozialform des Unterrichts) in den Blick genommen wurden.» (Spinner 2006, 12).

² Luperini fa qui riferimento, prendendone le distanze, a un certo nichilismo della critica americana che teorizza la scomparsa del testo, il suo dissolversi nelle infinite interpretazioni possibili (cfr. Fish 1980). Luperini non rinnega la “datità del testo” e segnala come la comunità, oltre a rispettare l’interpretazione dei suoi singoli componenti, deve rispettare anche «il discorso del testo, la sua semantica storica» (Luperini 2013, 96): «Se è vero che le interpretazioni di un testo sono finite, ciò non vuol dire che siano illimitate. I numeri pari sono infiniti, ma non illimitati: escludono infatti i numeri dispari. Così per le interpretazioni: quelle che non rispettano la semantica storica del testo non possono essere considerate valide.» (Luperini 2013, 96).

Literarischen Unterrichtsgesprächs”¹. In questo modello, alla figura del docente viene attribuito il ruolo di “guida partecipante” (*partizipierende Leitung*), che non si limita a moderare la discussione, ma idealmente vi partecipa in modo attivo con contributi personali, sulla base di un sincero interesse per lo scambio con gli studenti (Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert 2010, 3)². Sebbene vi sia il rischio che le riflessioni del docente – percepito come esperto autorevole – finiscano per inibire il processo interpretativo degli studenti, esse sono necessarie come modello e per strutturare le riflessioni degli studenti.

Alla luce dell’importanza della dimensione comunicativa nell’insegnamento universitario della letteratura, le considerazioni sulla “discussione letteraria” e sulla “classe come comunità ermeneutica” possono essere trasferite in modo proficuo dalla didattica scolastica della letteratura all’insegnamento universitario.

3.2.4. La formazione letteraria e le competenze chiave

La riflessione sulla didattica all’insegna dell’orientamento alle competenze include anche il discorso sulle competenze chiave, ovvero quelle competenze trasversali al curriculum che gli studenti possono continuare a sviluppare ed esercitare anche una volta terminati gli studi, e che consentono loro di crescere personalmente e di partecipare attivamente nella società³. A livello universitario, la formulazione di competenze specifiche per le singole materie viene infatti affiancata da competenze chiave trasversali allo studio, che possono poi trovare applicabilità in ambito personale e professionale, ed accompagnare lo studente lungo tutta la vita.

¹ Pietra miliare del progetto, inaugurato nel 2000 e guidato da Gerhard Härle presso la Pädagogische Hochschule Heidelberg, è la convinzione che la discussione letteraria sia la forma più adatta per approcciare la letteratura: «Leitend war die begründete Annahme, dass das *offene und authentische Gespräch* die dem Gegenstand Literatur am ehesten angemessene, kulturell tief verwurzelte Umgangsform sei, die es für die Ausbildung von angehenden Lehrerinnen und Lehrern sowie für den schulischen Unterricht fruchtbar zu machen gelte.» <https://www.ph-heidelberg.de/haerle/forschungsprojekte/das-literarische-unterrichtsgespraech/> [data ultima consultazione 20.01.2021; corsivo nell’originale].

² «Partizipierende Leitung heißt, dass sich die Lehrperson nicht nur in seiner Funktion als Gesprächsleitung, sondern auch als Teilnehmende in das Gespräch einbringt. In einem gelingenden literarischen Gespräch beteiligt sich die Lehrperson auch mit echten – das heißt, ihre eigenen Einstellungen, Wahrnehmungen und Fragen artikulierenden – Beiträgen.» (Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert 2010, 3).

³ Per quanto riguarda le competenze chiave in ambito universitario, sono stati proposti diversi modelli teorici (cfr. p.e. Schaeper & Briedis 2004, 4-6; Weyer et al. 2017, 8-9). In ambito germanofono risulta generalmente accettata la distinzione tra competenza sociale (*Sozialkompetenz*), personale (*Selbstkompetenz*), metodologica (*Methodenkompetenz*) e specialistica (*Sachkompetenz*). La competenza sociale e quella personale fanno riferimento rispettivamente all’abilità di interagire con gli altri e di scambiare informazioni, e alla capacità di apprendere e di riflettere su sé stessi. La competenza specialistica è invece riferita sia ai contenuti rilevanti per una determinata disciplina, sia a competenze sovradisciplinari, quali la conoscenza di lingue straniere o le abilità informatiche. Infine, la competenza metodologica si riferisce sia ai metodi del lavoro scientifico propri delle diverse discipline, ma anche a elementi trasversali quali, ad esempio, l’approccio critico e la ricerca di informazioni (cfr. Ufert 2015b, 43).

Nel caso specifico di Romanistica, per il futuro professionale degli studenti, il conseguimento di competenze chiave potrebbe essere considerato anche più rilevante rispetto all'acquisizione di conoscenze e abilità specifiche per le diverse discipline (Gier 2000, 158)¹: ad esempio, la padronanza di una o più lingue straniere e la competenza interculturale relativa ai paesi oggetto di studio rientrano tra le competenze più spendibili per il loro futuro professionale.

Tra le competenze chiave individuate per gli studi universitari riveste una particolare importanza la capacità di riflessione, correlata con la capacità di cambiare prospettiva sulle questioni e approcciarle in modo critico (Ufert 2015a, 27)². Tali capacità rivestono un ruolo centrale negli studi letterari: l'approccio critico al testo e alle fonti è infatti un aspetto primario dello studio scientifico della letteratura. Inoltre, la capacità di assumere prospettive diverse dalla propria – che nel caso dello studio delle letterature straniere è connessa con la competenza interculturale – viene esercitata sia nella fruizione di opere letterarie, sia nella partecipazione alla comunicazione letteraria, dove si traduce nella disponibilità a comprendere lo sguardo degli altri lettori.

All'interno delle raccomandazioni del Consiglio dell'Unione Europea sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente³ è stato proposto un quadro comune di riferimento comprensivo di otto tipi di competenze chiave:

«Ai fini della presente raccomandazione le competenze sono definite come una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti [...]. Il quadro di riferimento delinea otto tipi di competenze chiave: - competenza alfabetica funzionale, - competenza multilinguistica, - competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria, - competenza digitale - competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare, - competenza in materia di cittadinanza, - competenza imprenditoriale, - competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.» (Consiglio dell'Unione Europea 2018, 7-8)

Analizzando le otto competenze chiave individuate dal Consiglio, in ben quattro di esse è possibile individuare alcuni aspetti che potrebbero essere sviluppati attraverso lo studio della letteratura, nello specifico in lingua straniera.

¹ «Wichtiger als Fachwissen sind häufig Schlüsselqualifikationen wie kommunikative und soziale Kompetenz und die Fähigkeit, sich rasch in neue Aufgabenstellungen einarbeiten zu können; hinzu kommen die Sprachkenntnisse und das landes- bzw. kulturkundliche Wissen der Romanisten, was sich in den unterschiedlichsten Bereichen fruchtbar machen läßt.» (Gier 2000, 158).

² «Von besonderer Bedeutung in Bezug auf Schlüsselkompetenzen ist die Reflexionsfähigkeit, verbunden mit der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel. Nur wer in der Lage ist, Sachverhalte kritisch zu betrachten und Dinge aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu sehen, kann zu einer sachlich fundierten und begründeten Entscheidung gelangen.» (Ufert 2015a, 27).

³ La raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, corredata da un quadro di riferimento, è apparsa sulla *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea* nel 2006 (Parlamento Europeo & Consiglio dell'Unione Europea 2006), ed è stata ripubblicata nel 2018 con alcune modifiche (Consiglio dell'Unione Europea 2018). Qui viene sempre fatto riferimento alla versione più recente. Cfr. https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-key-competences-for-lifelong-learning_it.

In primo luogo, la “competenza alfabetica funzionale” – sebbene faccia principalmente riferimento ad abilità di produzione – presuppone anche la conoscenza di testi letterari e di diversi stili e registri linguistici; essa infatti «indica la capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta» (Consiglio dell’Unione Europea 2018, 8). Nel documento vengono inoltre menzionate una serie di capacità che possono essere sviluppate attraverso lo studio della letteratura:

«Questa competenza comprende anche la capacità di distinguere e utilizzare fonti di diverso tipo, di cercare, raccogliere ed elaborare informazioni, di usare ausili, di formulare ed esprimere argomentazioni in modo convincente e appropriato al contesto, sia oralmente sia per iscritto. Essa comprende il pensiero critico e la capacità di valutare informazioni e di servirsene. Un atteggiamento positivo nei confronti di tale competenza comporta la disponibilità al dialogo critico e costruttivo, l’apprezzamento delle qualità estetiche e l’interesse a interagire con gli altri.» (Consiglio dell’Unione Europea 2018, 8)

La “competenza multilinguistica” – che si basa sulle quattro abilità linguistiche principali (comprensione ed espressione orale, comprensione ed espressione scritta) – comprende anche una “dimensione storica” e “competenze interculturali”, per le quali il confronto con la letteratura, anche in lingua straniera, può rivestire un ruolo fondamentale. Inoltre, per quanto riguarda gli atteggiamenti connessi a questo tipo di competenza vengono indicati «l’apprezzamento della diversità culturale nonché l’interesse e la curiosità per lingue diverse e per la comunicazione interculturale.» (Consiglio dell’Unione Europea 2018, 8).

La “competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare” riguarda aspetti estremamente eterogenei relativi alla partecipazione sociale dell’individuo e al suo sviluppo personale, ma alcuni elementi, quali la capacità di gestire efficacemente le informazioni, di gestire la complessità e l’incertezza e di riflettere criticamente (cfr. Consiglio dell’Unione Europea 2018, 10), possono essere messi direttamente in relazione allo studio della letteratura. Infatti, nel confronto con la letteratura, i lettori sono chiamati a gestire le caratteristiche di complessità e incertezza proprie del testo letterario; inoltre, lo studio dei testi primari, così come della letteratura secondaria e delle fonti, richiede un approccio critico e la capacità di ricerca autonoma e di impiego delle informazioni. Nel Quadro viene inoltre menzionata la capacità dell’individuo di empatizzare, nonché l’importanza di «comprendere i codici di comportamento e le norme di comunicazione di ambienti e società diversi» e del «rispetto della diversità degli altri» (Consiglio dell’Unione Europea 2018, 10); tali capacità e atteggiamenti possono essere promossi attraverso un intenso confronto con i testi letterari e il conseguente sviluppo della comprensione interculturale e dell’alterità (*Fremdverstehen*).

Infine, pur non riferendosi esclusivamente alle forme letterarie e narrative, la “competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali” rappresenta la dimensione in cui lo studio della letteratura trova la sua corrispondenza più diretta. Questa competenza richiede

non solo la conoscenza di diverse espressioni culturali, ma anche «la comprensione di come tali espressioni possono influenzarsi a vicenda e avere effetti sulle idee dei singoli individui.» (Consiglio dell'Unione Europea 2018, 11). Nel Quadro vengono inoltre indicate la capacità di interpretare, che è elemento centrale dello studio della letteratura, e «la comprensione del fatto che le arti e le altre forme culturali possono essere strumenti per interpretare e plasmare il mondo.» (Consiglio dell'Unione Europea 2018, 11). L'acquisizione di tale competenza può essere promossa attraverso un approccio socioculturale allo studio della letteratura, con un esercizio sistematico di riferimento dei testi letterari alla realtà, nonché attraverso l'ampliamento della personale rete di conoscenze tramite la letteratura.

3.3. La formazione letteraria nell'ambito dello studio di Italianistica

In conclusione, adottando la struttura base proposta per la formazione letteraria nel modello BOLIVE (v. § I 3.1.3), è possibile definire gli obiettivi formativi funzionali alla riflessione sulla didattica universitaria della (scienza della) letteratura, in particolare nell'ambito dello studio di Italianistica. Gli obiettivi vengono quindi suddivisi nelle quattro dimensioni proposte nel modello, che – dietro stessa indicazione degli autori (cfr. Boelmann & König 2021, 41) – non possono essere definite da un numero circoscritto di elementi, e restano quindi aperte a modifiche e contributi.

– Dimensione emotivo-motivazionale: gli studenti sviluppano e accrescono la motivazione ad accostarsi alla letteratura, per quanto riguarda la lettura in generale, ma anche lo studio e il lavoro scientifico sui testi. Essi riconoscono il 'potenziale di significato' che la letteratura ha per loro stessi in termini di sviluppo personale, comprensione della realtà e partecipazione sociale, sviluppando così interesse per i testi letterari. Gli studenti sviluppano inoltre una sensibilità estetica e la capacità di godere della letteratura attraverso la lettura, il lavoro scientifico e la creazione di una propria rete personale di conoscenze. Lo sviluppo dell'interesse per la letteratura e la capacità di goderne costituiscono un motore motivazionale che non solo è fondamentale per lo studio, ma fa sì che gli studenti non smettano di avere a che fare con la letteratura – anche in lingua straniera – una volta terminati gli studi. In questa dimensione sono compresi anche atteggiamenti, disposizioni e caratteristiche individuali che influenzano in modo decisivo lo studio e l'approccio alla letteratura, e – pur non rientrando direttamente nello spettro dell'insegnamento-apprendimento – vi stabiliscono un reciproco rapporto di influenza.

– Dimensione cognitiva delle conoscenze: per affrontare le singole letture gli studenti devono possedere preconcoscenze generali e specifiche necessarie alla comprensione dei

testi. Dispongono inoltre di una competenza linguistica avanzata, eventualmente estesa a varietà letterarie e storiche della lingua. Acquisiscono conoscenze sulla letteratura e i suoi contesti (autori, opere, generi, epoche, storia letteraria e contesti socioculturali), formandosi un proprio repertorio di letture. Inoltre, dispongono dei concetti fondamentali per lo studio della letteratura: conoscono gli strumenti per l'analisi testuale, le categorie relative alle diverse forme espressive e alla retorica, e le principali teorie letterarie. Infine, conoscono i metodi e le forme del lavoro e della comunicazione scientifica.

- Dimensione cognitiva delle abilità: gli studenti dispongono innanzitutto di diverse strategie di lettura, anche per il superamento di eventuali difficoltà di comprensione; sono poi in grado di applicare le modalità di lettura più adatte al testo e al contesto, collocandosi in modo opportuno sulle assi 'lettura cursoria / lettura analitica', 'lettura denotativa / lettura connotativa', 'identificazione / distanza critica', ecc. Gli studenti sono in grado di avvicinarsi ad un testo o a una questione letteraria attraverso i metodi del lavoro scientifico sulla letteratura, formulando una domanda di ricerca e documentandosi, e sono in grado di impiegare diversi modelli e approcci teorici per l'interrogazione, l'analisi e l'interpretazione dei testi letterari. Sono in grado di leggere un'opera andando al di là del livello denotativo, ne riconoscono la specificità letteraria e ne comprendono la dimensione finzionale. Sono in grado di capire il testo attivando le proprie preconoscenze letterarie, identificando le caratteristiche formali e la loro funzione, eventualmente comprendendo le logiche narrative e la prospettiva dei personaggi, e sviluppando infine ipotesi coerenti sul significato complessivo del testo. Gli studenti sono inoltre in grado di contestualizzare il testo letterario a livello storico-culturale, biografico e intertestuale, di interpretarlo e di riferirlo alla realtà. Infine, gli studenti sono in grado di partecipare in modo attivo alla comunicazione letteraria, che include sia le forme di interazioni sociali *su* e *attraverso* la letteratura, sia la comunicazione orale e scritta del lavoro scientifico.

- Dimensione metacognitiva della consapevolezza e della riflessione: gli studenti scelgono e applicano consapevolmente le modalità di lettura più adatte al testo e al compito, e monitorano il processo di lettura. Sono in grado di gestire l'indeterminatezza di significato propria dei testi letterari e di controllare il processo di ricezione, riflettendo sulle dinamiche che si instaurano tra coinvolgimento e ricezione attenta del testo. Gli studenti sviluppano inoltre un approccio critico al testo e alle fonti in genere, e – sullo sfondo di tutte le operazioni di fruizione e di lavoro sul testo – portano avanti una riflessione epistemologica sui processi e sugli strumenti in gioco.

A queste quattro dimensioni deve essere aggiunta quella relativa alle competenze chiave, comprensiva di quelle competenze che sono necessarie allo studio della letteratura (in lingua straniera) e che possono essere esercitate attraverso il confronto con la letteratura, ma che sono trasversali allo spettro di competenze possedute dallo studente: la competenza linguistica in lingua straniera; la competenza interculturale e la capacità di comprensione dell'alterità (*Fremdverstehen*); la capacità di riflessione critica e di cambio di prospettiva (*Perspektivwechsel*).

È infine importante sottolineare che, in linea con il modello BOLIVE, anche la competenza critico-letteraria – o competenza letteraria ‘scientifica’ (*literaturwissenschaftliche Kompetenz*) – non corrisponde unicamente alla dimensione delle abilità, ma scaturisce dall’insieme delle dimensioni cognitive e metacognitive relative a conoscenze, abilità e riflessione. Inoltre, anche all’università, la dimensione emotivo-motivazionale, oltre che condizionare in modo determinante l’acquisizione della competenza letteraria, determina la performance, ovvero la realizzazione della competenza in situazioni concrete di lettura, lavoro sui testi e comunicazione.

La sistematizzazione qui proposta (Tab. 2) non vuole proporsi come alternativa ai modelli già esistenti relativi alla formazione e alla competenza letteraria, ma è funzionale alla riflessione condotta nel presente lavoro in riferimento all’insegnamento della letteratura a studenti di Italianistica. Tale modello, oltre ad essere aperto a integrazioni, si limita a fornire un orientamento per la discussione sugli obiettivi della formazione letteraria a livello universitario, rinunciando sia a descrivere nel dettaglio contenuti e abilità, sia ad organizzare le varie componenti secondo una scala progressiva che potrebbe idealmente essere percorsa dagli studenti nel corso degli studi¹. A questo proposito è necessario sottolineare che non solo l’offerta formativa relativa alla letteratura è inevitabilmente più circoscritta per gli studenti del *Lehramt*, ma anche gli studenti del Bachelor e del Master hanno in genere la possibilità di scegliere il loro percorso di specializzazione, eventualmente rinunciando all’approfondimento degli studi di letteratura. Per questo motivo, in un modello più dettagliato, sarebbe necessario distinguere tra obiettivi formativi di base, da far raggiungere a tutti gli studenti nei primi moduli obbligatori, e obiettivi avanzati, da raggiungere nei corsi di approfondimento.

¹ A proposito della scalabilità dei modelli di competenza letteraria in riferimento alle scuole superiori cfr. Burwitz-Melzer 2007 e Boelmann & König 2021.

Tab. 2 *Dimensioni della formazione letteraria per Italianistica.*

DIMENSIONE EMOTIVO-MOTIVAZIONALE
<p><u>Motivazione alla lettura, allo studio della letteratura e al lavoro scientifico sui testi</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sviluppo dell'interesse per la letteratura, in quanto strumento per: <ul style="list-style-type: none"> - la comprensione di sé stessi e lo sviluppo personale - la comprensione della realtà - la partecipazione sociale - Sviluppo del piacere della letteratura attraverso: <ul style="list-style-type: none"> - il godimento estetico del testo e il piacere della lettura - il piacere della creazione di una personale rete di conoscenze - il piacere dell'analisi e dell'interpretazione <p><u>Atteggiamenti, disposizioni e caratteristiche individuali</u></p>
COMPETENZA CRITICO-LETTERARIA
<p><u>Dimensione cognitiva delle conoscenze</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Preconoscenze generali e tematiche necessarie per la comprensione del testo - Conoscenze linguistiche (eventualmente estese alle varietà storiche e letterarie della lingua) - Conoscenze sulla letteratura e i suoi contesti: <ul style="list-style-type: none"> - autori (biografia, poetica) e opere - generi letterari (caratteristiche formali e sviluppi) - storia letteraria (divisione in epoche, contesti socioculturali, ecc.) - Repertorio di letture - Conoscenze teorico-metodologiche: <ul style="list-style-type: none"> - concetti fondamentali per lo studio della (scienza della) letteratura - categorie e metodi per l'analisi testuale (narratologia, retorica, analisi del discorso, ecc.) - teorie letterarie - Modi e forme del lavoro e della comunicazione scientifica <p><u>Dimensione cognitiva delle abilità</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Applicazione di opportune strategie di lettura - Attivazione e applicazione delle preconoscenze letterarie - Comprensione del testo <ul style="list-style-type: none"> - decodifica del testo e comprensione di base - riconoscimento della specificità letteraria del testo - riconoscimento delle caratteristiche formali (stilistiche e narratologiche) e della loro funzione - comprensione dell'uso figurato/traslato del linguaggio - comprensione delle logiche narrative - comprensione della prospettiva dei personaggi - costruzione di un significato coerente dell'opera a livello globale - Contestualizzazione a livello storico-culturale, biografico e intertestuale - Interpretazione del testo - Riferimento del testo alla realtà - Lavoro scientifico su testi e fenomeni letterari <ul style="list-style-type: none"> - esposizione del problema e formulazione di una domanda di ricerca - documentazione e ricerca - Partecipazione alla comunicazione letteraria <ul style="list-style-type: none"> - comunicazione orale e scritta del lavoro scientifico - interazioni sociali <i>su</i> e <i>attraverso</i> la letteratura - divulgazione e intermediazione letteraria <p><u>Dimensione metacognitiva della consapevolezza e della riflessione</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Scelta delle modalità di lettura più adatte al testo e al contesto - Monitoraggio del processo di lettura - Controllo del processo di ricezione <ul style="list-style-type: none"> - consapevolezza della dimensione finzionale del testo - riflessione sulla dinamica tra coinvolgimento e ricezione attenta del testo - gestione dell'indeterminatezza propria del testo letterario - Approccio critico al testo e alle fonti - Riflessione epistemologica
COMPETENZE CHIAVE
<ul style="list-style-type: none"> - Competenza linguistica in LS - Competenza interculturale - Capacità di comprensione dell'alterità - Capacità di riflessione critica e di cambio di prospettiva

Parte II - Metodologia

1. Il *design* della ricerca

Il presente progetto di ricerca è stato concepito e realizzato come indagine esplorativa, con l'obiettivo di ottenere un quadro più ampio possibile sull'insegnamento (universitario) di una letteratura in lingua straniera, dal quale far emergere aspetti rilevanti o problematici che potessero essere di impulso per riflessioni e ulteriori domande di ricerca. L'insegnamento in quanto oggetto di ricerca è stato considerato nella sua complessità di fenomeno sociale, ed è stato indagato prendendo in considerazione non solo contenuti, strumenti e metodi, ma i processi di insegnamento e apprendimento nel loro complesso, ovvero considerando anche le interazioni e il punto di vista degli attori coinvolti.

Dopo una ricerca preliminare di sfondo, è stata quindi condotta una ricerca sul campo presso tre atenei in Austria e Germania¹, impiegando metodi e strumenti differenti che si prestassero all'esplorazione delle diverse dimensioni di indagine. Nello specifico, sono stati impiegati i seguenti metodi di raccolta dei dati:

a) indagine di sfondo: attraverso l'analisi di documenti disponibili online, sono state raccolte informazioni sulla struttura dei singoli istituti e sui piani di studio. Inoltre, attraverso lo spoglio di banche dati online e registri cartacei, sono state raccolte in modo sistematico informazioni relative all'offerta didattica per la letteratura italiana nei diversi atenei;

b) osservazione: nei tre atenei in tre semestri successivi sono state osservate delle lezioni campione per poter ottenere informazioni dirette sulla pratica didattica e sulle modalità di partecipazione degli studenti;

c) interviste con i docenti: con i docenti titolari dei corsi osservati sono state condotte delle interviste semi-strutturate;

d) indagine sulle studentesse: le studentesse frequentanti i corsi osservati sono state invitate a compilare un questionario strutturato. Inoltre, con alcune di loro che si erano rese disponibili, sono state condotte delle interviste semi-strutturate.

L'utilizzo di diversi metodi di ricerca su diversi oggetti di indagine ha permesso di ottenere prospettive diverse sullo stesso fenomeno e di comprenderlo meglio (cfr. Kuckartz 2014, 32). Tuttavia la triangolazione dei metodi non è stata impiegata con lo scopo di garantire la validità della ricerca: in una ricerca di tipo esplorativo, i diversi tipi di dati raccolti non devono infatti corrispondere e confermarsi reciprocamente, ma si pongono in una relazione di

¹ Inizialmente era stato previsto il coinvolgimento di un quarto istituto, dal quale tuttavia non ho ottenuto il consenso allo svolgimento dell'indagine.

complementarietà; in alcuni casi possono anche risultare in contraddizione tra di loro (cfr. Flick 2011, 25-26), e sono proprio le eventuali contraddizioni a poter fornire gli spunti di riflessione più interessanti.

L'indagine è stata concepita all'insegna del pragmatismo, evitando di inserirsi in paradigmi o approcci di ricerca specifici, e scegliendo dunque tra i diversi metodi quelli che meglio si adattassero all'esplorazione delle differenti dimensioni di indagine. Ad ogni modo, nei seguenti capitoli mi soffermerò su tre metodi che hanno fornito spunti metodologici per il *design* della presente ricerca: la ricerca etnografica (§ II 1.1), lo studio di caso (§ II 1.2) e i metodi misti (§ II 1.3).

1.1. L'etnografia

Attraverso l'approccio di ricerca etnografico – ovvero la permanenza prolungata sul campo, l'osservazione e la partecipazione ai fenomeni oggetti di indagine – i ricercatori sono in grado di esplorare e descrivere in modo dettagliato le pratiche sociali che caratterizzano una determinata realtà sociale, come le azioni dei soggetti, le loro abitudini e interazioni: «L'etnografia è un procedimento di indagine empirica che impegna il ricercatore in un'esperienza definita come “lavoro sul campo”, caratterizzata dall'osservazione ravvicinata e per periodi prolungati delle attività quotidiane in un contesto educativo» (Sorzio 2005, 67).

A partire dagli anni Novanta, metodi etnografici sono stati utilizzati con sempre maggiore frequenza nella ricerca pedagogica a scuola (cfr. Breidenstein 2012, 28; Egloff 2012, 263), considerando i contesti educativi in quanto contesti sociali caratterizzati da dinamiche proprie, e le lezioni in quanto fenomeni sociali di interazione. A rendere il metodo etnografico particolarmente adatto all'indagine dei fenomeni educativi, spiegandone quindi il sempre maggior impiego nella ricerca scolastica, sono due caratteristiche definite da Breidenstein (2012) come “assunzione di estraneità” (*Fremdheitsannahme*) e “sospensione dello sguardo normativo” (*Suspendierung der Normativität des pädagogischen Blicks*).

L' “assunzione di estraneità” indica la disposizione del ricercatore nell'indagare un fenomeno – in questo caso la prassi delle lezioni – come se fosse qualcosa di “estraneo, non familiare” (cfr. Breidenstein 2012, 40), esattamente come facevano i primi etnografi in contatto con civiltà straniere. In pedagogia la necessità di studiare un fenomeno come se non fosse familiare all'osservatore è motivata dall'impossibilità di applicare modelli tradizionali alla prassi scolastica attuale, in seguito della dissoluzione progressiva di routine e certezze a cui fare riferimento (cfr. Egloff 2012, 268).

La “sospensione dello sguardo normativo” si riferisce invece allo slittamento dell’interesse di ricerca da “ciò che dovrebbe essere” a “ciò che è” (Breidenstein 2012, 41)¹. L’interesse della ricerca è quindi rivolto agli attori e alle loro interazioni, piuttosto che alla prassi didattica in ottica normativa (cfr. Egloff 2012, 268-269). Assumono così particolare rilevanza la soggettività e l’autonomia degli attori – in particolar modo degli apprendenti adulti – la cui esperienza biografica e del mondo condiziona fortemente gli atteggiamenti e le motivazioni di apprendimento (Egloff 2012, 273)².

Queste caratteristiche del metodo etnografico possono essere trasferite in modo efficace alla ricerca sulla didattica universitaria: per l’insegnamento in ambito accademico mancano infatti modelli di riferimento, soprattutto per quanto riguarda l’insegnamento specifico delle singole materie. Inoltre, l’aspetto normativo-disciplinare ha sempre avuto un ruolo marginale rispetto alla libertà dell’insegnamento e all’autonomia degli studenti, giovani apprendenti adulti. Considerando il fenomeno oggetto di indagine come qualcosa di non familiare e di non inquadrabile in schemi già dati, e concentrandosi sui comportamenti e sulle interazioni degli attori coinvolti considerati nella loro soggettività, l’approccio etnografico presenta quindi caratteristiche particolarmente adatte ad un’indagine esplorativa sull’insegnamento universitario.

Per il presente studio, tuttavia, non si può parlare propriamente di metodo etnografico principalmente per due motivi: in primo luogo non sarebbe stato possibile condurre un’immersione prolungata nel contesto studiato, che per le ricerche etnografiche corrisponde in genere ad un lasso temporale di 6-12 mesi³. In secondo luogo, il mio grado di partecipazione ai fenomeni osservati è stato molto limitato, mentre la ricerca etnografica si basa sulla possibilità di ricostruire una prospettiva interna attraverso la partecipazione continuata e duratura da parte del ricercatore ai fenomeni osservati. Ad ogni modo, tre elementi fondanti dell’etnografia hanno caratterizzato anche la presente indagine: la centralità dell’osservazione nel processo di raccolta dei dati (a), il carattere aperto della domanda di ricerca – che è in

¹ « Es geht also darum, den beobachtenden Blick, der im Rahmen pädagogischer Praxis durch die Frage nach dem „Gelingen“ von Unterricht motiviert ist, durch das *was sein soll*, auf die distanzierte Beschreibung dessen *was ist* umzustellen.» (Breidenstein 2012, 41; corsivo nell’originale).

² «[...] Orientierung an Alltag, Lebenswelt und Biografie [darstellen] ja ohnehin wichtige Prinzipien der Arbeit mit Erwachsenen [...]. In ihnen manifestiert sich die Vorstellung des Erwachsenen als autonom handelndem Subjekt, das über einen breiten, lebensgeschichtlich aufgeschichteten Erfahrungshorizont verfügt, in soziale Netzwerke eingebettet ist und dessen Lern- und Bildungsmotivation hauptsächlich biografisch und lebensweltlich bedingt sind.» (Egloff 2012, 273).

³ Cardano (2011, 94) parla di “profondità temporale” che – in studi antropologici presso comunità sconosciute – veniva assicurata da un’osservazione della durata minima di un anno, per consentire ai ricercatori di osservare la comunità durante tutto il ciclo temporale dell’anno solare.

realtà costitutivo di molte indagini di tipo qualitativo – (b), e la flessibilità di impiego dei metodi all'insegna del pragmatismo (a).

a) Pur includendo diversi strumenti per la raccolta dati, il metodo centrale di uno studio etnografico è l'osservazione partecipante (cfr. Breidenstein et al. 2015, 34), che prevede appunto la presenza del ricercatore sul campo, la sua partecipazione ai fenomeni oggetto di indagine, e la scrittura sistematica di appunti, protocolli, diari che verranno utilizzati in fase di analisi. L'osservazione partecipante può essere poi integrata da altri strumenti di indagine – come ad esempio l'intervista – e dalla raccolta di documenti e altri materiali dal campo.

Nell'economia del materiale raccolto per la presente ricerca, sebbene l'osservazione partecipante non sia stata gerarchicamente anteposta agli altri tipi di dati, essa è stata impiegata per l'ingresso sul campo, e ha costituito il metodo centrale sul quale si sono innestati gli altri strumenti di indagine: la scelta dei fenomeni esemplificativi su cui condurre lo studio è infatti partita dai corsi di letteratura italiana offerti nei diversi semestri di indagine, e l'osservazione di alcuni incontri di questi corsi è stata integrata con il coinvolgimento degli attori attraverso questionari e interviste, oltre che da un'indagine sul contesto (analisi delle banche dati, dei piani di studio e di altri documenti).

b) Oltre alla centralità dell'osservazione nel *design* della ricerca, un altro elemento fondamentale della ricerca etnografica che ha caratterizzato anche la presente indagine è il carattere aperto della domanda di ricerca (cfr. Breidenstein et al. 2015, 47). Trattandosi di una ricerca di tipo esplorativo, le domande di ricerca sono state dapprima formulate in modo molto generale, e anche i temi di interesse indicati nella prima fase del progetto avevano il carattere provvisorio di possibili direzioni di ricerca, eventualmente modificabili. In questo modo, le domande di ricerca iniziali, che hanno guidato il *design* della ricerca e la costruzione degli strumenti di raccolta dati, sono state poi modificate, ampliate e sostituite da altre domande nel corso dell'indagine sul campo e soprattutto nella fase di analisi (v. Introduzione).

Il processo di ricerca etnografica può essere infatti descritto attraverso la metafora dell'imbuto (cfr. Breidenstein et al. 2015, 39)¹: da un approccio aperto al campo di ricerca si procede verso l'analisi di fenomeni sempre più specifici. Questo modo di procedere è proprio delle indagini di tipo esplorativo che non possono seguire rigidi protocolli metodologici stabiliti a priori, ma devono adeguarsi al campo di ricerca.

¹ «Man kann sich die Organisation des ethnografischen Forschungsprozesses wie einen Trichter vorstellen, der mit einer großen Unbestimmtheit beginnt und bei der Analyse ganz spezifischer Phänomene endet, wobei die Selektionen dieser Phänomene wesentlich vom Feld mitbestimmt werden.» (Breidenstein et al. 2015, 39).

Come per molti metodi di ricerca qualitativa, la focalizzazione progressiva su alcuni aspetti tematici non va però considerata come un processo lineare, bensì come un processo a spirale (cfr. Spradley 1980, 29) che ripercorre circolarmente le fasi di formulazione delle domande di ricerca, lavoro sul campo e analisi dei dati raccolti (Fig. 4).

Vista la complessità e l'eterogeneità del materiale raccolto nel presente studio, il movimento a spirale ha coinvolto esclusivamente l'analisi dei dati e la focalizzazione tematica, mentre un ritorno sul campo alla luce dei risultati emersi è stato rimandato ad eventuali ulteriori indagini. Inoltre – come già è stato illustrato nell'Introduzione – questo modo di procedere non coinvolge esclusivamente la ricerca empirica, ma anche l'approfondimento teorico (cfr. Breidenstein et al. 2015, 118): alcuni aspetti sono stati indagati a livello teorico prima del lavoro sul campo, mentre altri sono stati approfonditi progressivamente nel corso dell'analisi dei dati, dopo l'identificazione dei temi di interesse.

c) Infine, come per il presente studio, l'approccio etnografico prevede l'impiego flessibile dei metodi all'insegna di un pragmatismo metodologico: oltre all'osservazione partecipante, vengono impiegati i metodi più adeguati al caso e alla situazione specifica (cfr. Lüders 2017, 394). Nel presente lavoro, la riflessione sull'impiego di metodi differenti è stata svolta in modo più approfondito in riferimento ai metodi misti (v. § II 1.3).

1.2. Lo studio di caso

Il metodo dello studio di caso è ampiamente utilizzato in educazione per l'introduzione di nuove politiche o per lo sviluppo di politiche esistenti (cfr. Timmons & Cairns 2010). Per la ricerca sulla didattica universitaria l'aspetto più interessante di questo metodo riguarda la possibilità di fornire ai docenti esempi concreti di situazioni in cui si sono già trovati o si potrebbero ritrovare in futuro, dando loro gli strumenti per gestire tali situazioni al meglio:

«Holistically described scenarios aid in allowing preservice teachers to learn about situations they may encounter in practice. This pre-exposure allows these teachers to form opinions and decide on appropriate actions, giving them the tools to handle these situations appropriately and effectively.» (Timmons & Cairns 2010, 101)

Fig. 4_ Rappresentazione grafica della focalizzazione progressiva nella ricerca etnografica (Breidenstein 2015, 46).



Questo aspetto è di cruciale importanza, non solo per la formazione iniziale dei docenti, bensì durante tutta la carriera di insegnamento, soprattutto nel caso dei docenti universitari per i quali la formazione didattica riveste ancora un ruolo marginale (cfr. Paetz et al. 2011, 33).

Sebbene la definizione dello studio di caso come metodo a sé stante non sia unanime (spesso viene considerato come fase esplorativa di altri metodi di ricerca), esso può essere descritto come un metodo di ricerca empirica che impiega diverse fonti, come ad esempio osservazioni, interviste, questionari e documenti preesistenti, per indagare un fenomeno contemporaneo inserito nel suo contesto (cfr. Hancock & Algozzine 2006; Yin 2018). Stando a questa definizione, esso può essere in parte sovrapposto alla definizione generale di ricerca sul campo, o anche al metodo di ricerca etnografica, con la quale inoltre condivide il processo di costante riesamina delle domande di ricerca, e di conseguenza dei metodi di raccolta e analisi (cfr. Hancock & Algozzine 2006, 56-57).

Yin (2018) indica lo studio di caso come metodo particolarmente adatto per indagare il *come* e il *perché* di un determinato fenomeno sociale, fornendone una descrizione dettagliata:

«The more that your questions seek to explain some contemporary circumstance (e.g., “how” or “why” some social phenomenon works), the more that case study research will be relevant. Case studies also are relevant the more that your questions require an extensive and “in-depth” description of some social phenomenon.» (Yin 2018, 33).

Lo scopo di un tale approccio non è necessariamente la formulazione di teorie o la generalizzazione dei risultati; spesso viene infatti impiegato per l'esplorazione di un fenomeno non ancora indagato, per descriverlo nel modo più dettagliato possibile ed eventualmente formulare ipotesi da verificare successivamente attraverso altri metodi (cfr. Hancock & Algozzine 2006, 33).

Per quanto riguarda i diversi possibili *design* di ricerca per uno studio di caso, Yin propone una suddivisione in quattro tipi di *design*, definiti attraverso una matrice 2 x 2, nella quale vengono combinati studi di caso singoli o multipli, e studi di caso olistici o integrati (cfr. Yin 2018, 83-98). Con olistico si intende l'approccio globale al caso – o ai casi – presi in esame, mentre con *design* integrato si fa riferimento alla presenza di subunità di indagine all'interno del singolo caso, che vengono indagate in modo separato. Nella presente indagine, oltre ad esaminare i tre atenei, per ogni caso in esame sono state indagate con strumenti specifici diverse unità di analisi a livelli differenti, ovvero le lezioni, i docenti e le studentesse; secondo la nomenclatura proposta da Yin, la presente indagine può essere definita come uno 'studio di caso multiplo integrato' (*embedded multiple case study design*).

Per la presente ricerca, al di là dei diversi *design*, l'aspetto più interessante della metodologia dello studio di caso è la riflessione sul processo di selezione del caso – o dei casi

– da studiare. Innanzi tutto, il termine ‘caso’ può fare riferimento ad oggetti di studio differenti, come ad esempio singoli individui, gruppi di persone, istituzioni, eventi, ecc. Nel presente studio, i ‘casi’ sono rappresentati dai corsi relativi alla letteratura italiana, inseriti nel loro contesto istituzionale (gli istituti di Romanistica), e in cui erano coinvolti diversi attori (i docenti e le studentesse coinvolti nell’indagine). Oltre a questa prima definizione, è stato necessario fissare delle coordinate spaziali (quali atenei) e temporali (quali semestri) per poter stabilire quali casi includere concretamente nell’indagine.

La scelta degli atenei presso cui condurre l’indagine è stata effettuata scegliendo tra istituti di Romanistica che fossero equiparabili e dove fosse possibile replicare l’indagine in tre semestri successivi (ovvero osservare i corsi offerti per la letteratura italiana in quel dato semestre, intervistare i docenti titolari e coinvolgere nell’indagine le studentesse iscritte ai suddetti corsi). Per determinare in quali atenei condurre la ricerca – e di conseguenza quali corsi osservare e quali attori interpellare – non sono stati impiegati metodi di selezione a campione, ma il criterio seguito è stato quello dell’opportunità, ovvero la considerazione della possibilità e della facilità di accesso ai dati: «You need sufficient access to the data for your potential case - whether to interview people, review documents or records, or make field observations.» (Yin 2018, 59). L’inclusione di casi multipli non ha quindi implicato la possibilità di generalizzare le conclusioni; ciononostante, l’aver considerato più casi ha comunque consentito di incrociare i dati e di ottenere risultati più robusti di quelli che sarebbero emersi da un caso singolo: «Analytic conclusions independently arising from two cases, as with two experiments, will be more powerful than those coming from a single-case (or single experiment) alone.» (Yin 2018, 98).

Infine, un ulteriore elemento di riflessione di particolare importanza per la presente indagine ha riguardato l’approccio integrato: i risultati ottenuti dallo studio delle singole subunità di analisi hanno permesso di arricchire la comprensione del ‘fenomeno’ dell’insegnamento della letteratura italiana presso le università germanofone. Ciononostante, tale approccio porta con sé il rischio di perdere lo sguardo olistico sul fenomeno indagato:

«[...] if too much attention is given to these subunits, and if the larger, holistic aspects of the original case begin to be ignored, the case study itself will have shifted its orientation and changed its nature. If the shift is justifiable, you need to address it explicitly and indicate its relationship to the originally intended inquiry.» (Yin 2018, 90).

Nella presente indagine, che partiva da domande di ricerca molto ampie e generiche, per poi concentrarsi su singoli aspetti specifici, al fine di mantenere lo sguardo olistico è stato necessario ritornare regolarmente a considerazioni di carattere generale, riformulando le domande di ricerca iniziali e formulandone di nuove. Sebbene i temi di interesse emersi come

particolarmente significativi nel corso dell'analisi dei dati non forniscano una descrizione esaustiva del fenomeno dell'insegnamento della letteratura italiana all'università, lo sguardo olistico è stato garantito da un'attenta contestualizzazione dei temi specifici nel quadro generale del fenomeno indagato.

1.3. L'integrazione dei metodi: triangolazione e metodi misti

Sia in relazione all'etnografia sia allo studio di caso si è accennato all'utilizzo di metodi diversi all'interno di una stessa indagine. A questo proposito è necessario esaminare alcune considerazioni relative alla *triangolazione* e ai *metodi misti*. Le due categorie sono spesso utilizzate come sinonimi (cfr. Kuckartz 2014, 44), tuttavia con *triangolazione* si intende l'applicazione di metodi diversi su uno stesso fenomeno, oppure il confronto di diverse serie di dati all'interno di uno stesso approccio di ricerca, mentre la categoria *metodi misti* si riferisce alla combinazione di metodi quantitativi e qualitativi.

Sebbene l'approccio del presente studio rimanga prevalentemente qualitativo, sono stati raccolti anche dati di tipo quantitativo. Inoltre, a differenza della triangolazione – a cui viene assegnata principalmente una funzione di convalida dei dati – il principio alla base delle scelte metodologiche del presente studio, è stato quello proprio dei metodi misti, ovvero l'impiego dei metodi più adatti ed efficaci per esplorare un fenomeno complesso (cfr. Kuckartz 2014, 49). Per queste ragioni è utile esaminare alcune considerazioni relative ai metodi misti¹; in particolare le questioni relative all'integrazione dei metodi e dei dati, e i tentativi di sistematizzazione dei diversi *design* di ricerca possono essere funzionali a descrivere nel modo più completo e comprensibile il modo di procedere alla base del presente lavoro.

Da diverse proposte di sistematizzazione emergono tre criteri principali secondo cui vengono distinti i diversi tipi di studi che utilizzano metodi misti: a) con quali obiettivi avviene l'integrazione di metodi e dati; b) in quale ordine – temporale e di importanza – vengono impiegati i diversi metodi; c) in quale fase della ricerca (raccolta dei dati, elaborazione dei dati, risultati) e a quale livello (caso singolo o serie di dati) avviene l'integrazione. Affronto qui brevemente le questioni relative ai primi due punti, mentre rimando al capitolo § II 3.4 il tema dell'integrazione dei dati.

a) A proposito dei fini che è possibile raggiungere attraverso una ricerca basata sui metodi misti, Rossman & Wilson (1994) identificano quattro obiettivi: *corroboration*, *elaboration*,

¹ Avendo adottato un approccio metodologico di tipo pragmatico, ho deciso di non affrontare le questioni epistemologiche sulla compatibilità dei due paradigmi – quantitativo e qualitativo – che caratterizzano una parte consistente della discussione sui metodi misti (cfr. Creswell 2008, 271-273).

*development e initiation*¹. Nel presente lavoro l'integrazione di dati quantitativi all'interno di un *design* prevalentemente qualitativo mirava agli obiettivi definiti *elaboration e initiation*.

Con *elaboration* (anche *Komplementarität* o *additional coverage*) si intende la possibilità di ampliare i dati di una fonte con quelli provenienti da un'altra. Questo è particolarmente importante per l'esplorazione di fenomeni complessi come l'insegnamento (universitario): «If we think of social phenomena as gems, elaboration is intended to illuminate their different facets. It also lends strength to an argument and provides alternative perspectives» (Rossman & Wilson 1994, 321).

Il termine *initiation* indica invece la messa in questione dei risultati derivanti da un metodo attraverso quelli che vengono raggiunti attraverso un altro, e la conseguente formulazione di nuove domande di ricerca:

«The search for divergent findings, paradox, and contradiction invites the "dissonance, doubt, and ambiguity" [...] that may well lead to significant creative insights. [...] the divergent, the unexpected, and the problematic are sought out, attended to, and incorporated in the emerging understanding.» (Rossman & Wilson 1994, 323–324).

L'integrazione dei diversi metodi nel presente lavoro è stata dunque funzionale ad illuminare diversi aspetti del fenomeno studiato: non solo le prospettive dei diversi attori coinvolti – docenti e studentesse – ma anche il contesto dell'insegnamento e le dinamiche osservabili a lezione. Inoltre, i risultati più interessanti della ricerca sono rappresentati proprio dalle 'dissonanze' emerse dal confronto dei diversi dati raccolti.

b) Per quanto riguarda l'ordine temporale secondo il quale sono stati impiegati i diversi metodi per la raccolta dei dati, si segnala l'integrazione dei *design* di tipo "parallelo" e "sequenziale" (*paralleles e sequenzielles Design*, cfr. Kuckartz 2014, 71-87): mentre la raccolta dei dati qualitativi – per via della natura stessa dei metodi utilizzati – è stata sequenziale, ovvero i dati raccolti in precedenza hanno inevitabilmente influenzato le fasi di raccolta dati successive, la somministrazione del questionario si è svolta in parallelo, e i risultati quantitativi sono stati esaminati solo una volta terminata la fase di ricerca sul campo (Fig. 5).

¹ Per quanto riguarda la terminologia relativa agli obiettivi dell'integrazione metodologica, vengono proposte diverse categorizzazioni parzialmente sovrapponibili: in Greene et al. (2008) vengono descritti cinque 'compiti' (triangolazione, *Triangulation*; complementarità, *Komplementarität*; sviluppo, *Entwicklung*, iniziazione, *Initiation*; espansione, *Expansion*), mentre Morgan (2014) identifica tre 'motivazioni' (*convergent findings, additional coverage, sequential contribution*) (cfr. Kuckartz 2014, 58 e 69-70).

Fig. 5_Rappresentazione del processo di raccolta dei dati. Nelle rappresentazioni grafiche i design di tipo sequenziale vengono indicati con una freccia →, mentre quelli paralleli con il simbolo + (cfr. Kuckartz 2014, 59).

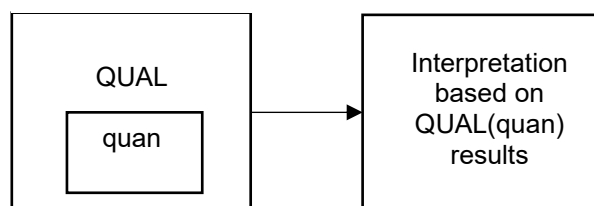


Secondo la sistematizzazione proposta da Tashakkori & Teddlie (2006), questo tipo di *design* può essere definito *multilevel*, ovvero un tipo di studio dove vengono individuati livelli diversi all'interno del fenomeno studiato e per i quali vengono impiegati diversi metodi, di tipo sia qualitativo sia quantitativo: «These are studies in which data from more than one level of organization or groups are used to reach more comprehensive inferences regarding behaviours and/or events.» (Tashakkori & Teddlie 2006, 48).

In merito all'ordine gerarchico, è stato già segnalato come nel presente lavoro l'unico metodo di raccolta dati di tipo quantitativo – ovvero il questionario strutturato somministrato alle studentesse – risulti subordinato agli altri metodi di utilizzati. Questa subordinazione è stata inoltre accentuata dalla scarsità delle risposte ottenute (v. § II 2.4.3), che ha fatto sì che i risultati del questionario potessero essere interpretati e utilizzati solo in funzione dell'indagine nel suo complesso.

Questo tipo di *design*, in cui un metodo di raccolta dati secondario viene impiegato a sostegno della raccolta dati principale, può essere definito *embedded* (Fig. 6; cfr. Creswell & Plano Clark 2007, 67-69; Kuckartz 2014, 93). Disegni di ricerca di questo tipo vengono utilizzati soprattutto in indagini prevalentemente quantitative: in genere, dati di tipo qualitativo (ad esempio interviste) vengono integrati in uno studio quantitativo (ad esempio un'indagine mediante questionario). Ciò ha reso particolarmente difficile trovare studi che potessero fungere da modello metodologico – o quantomeno da confronto – per il presente lavoro, e non è stato

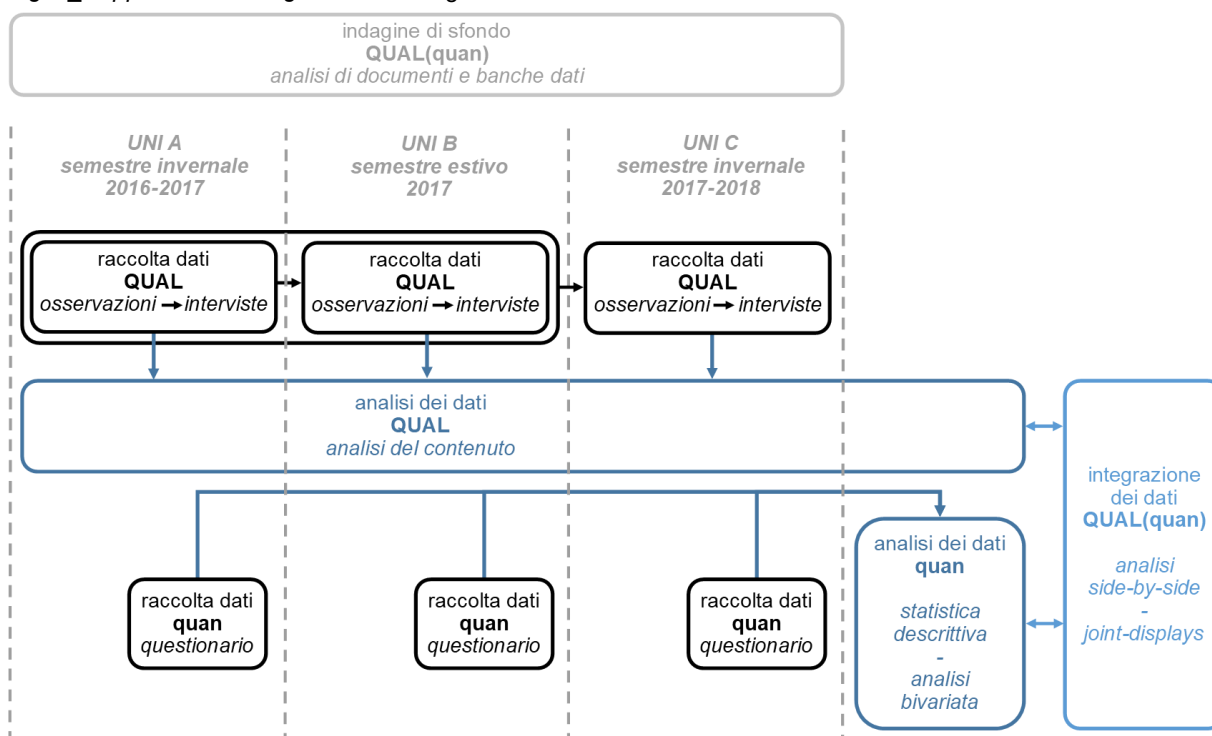
Fig. 6_Rappresentazione grafica di embedded design (cfr. Creswell & Plano Clark 2007, 68). Secondo il sistema di notazione proposto da Morse (1991) i metodi primari vengono indicati con le lettere maiuscole (QUAL), mentre eventuali metodi secondari vengono segnalati con le minuscole (quan).



possibile trovare indicazioni sistematiche su come integrare dati quantitativi in uno studio prevalentemente qualitativo (v. § II 3.4).

Riassumendo, possiamo definire il *design* di questo lavoro come *multilevel*: a un livello sono stati utilizzati metodi di indagine di tipo qualitativo in ordine sequenziale, mentre ad un altro livello parallelo sono stati raccolti dati di tipo quantitativo mediante un questionario. Inoltre, i dati quantitativi raccolti sono stati subordinati a quelli di tipo qualitativo, rendendo quindi prevalente l'approccio qualitativo. In Fig. 7 viene fornita un'illustrazione grafica del *design* di ricerca del presente studio: in nero e grigio sono rappresentate le fasi e i metodi di raccolta dei dati, mentre in blu l'ordine e i metodi di analisi. I metodi primari di raccolta dei dati vengono indicati con le lettere maiuscole (QUAL), mentre i metodi secondari vengono segnalati con le minuscole (quan); inoltre le frecce (→) indicano la sequenzialità delle diverse fasi di raccolta e analisi dei dati.

Fig. 7_Rappresentazione grafica del design della ricerca.



2. Lo svolgimento della ricerca

2.1. Preliminari

2.1.1. *L'indagine di sfondo*

Prima e durante la ricerca sul campo è stata condotta un'indagine di sfondo su dati di secondo livello¹. Le informazioni così raccolte non sono solo state di fondamentale importanza per la contestualizzazione dei dati di primo livello, ma hanno anche contribuito alla costruzione degli strumenti di indagine con cui essi sono stati raccolti.

Il lavoro sui dati di secondo livello è stato svolto attraverso l'analisi di documenti e banche dati, raccogliendo informazioni sui corsi di studio offerti per l'italiano presso le università prese in esame (a), sui docenti coinvolti nell'indagine (b) e sui corsi oggetto di osservazione (c). Inoltre, è stato effettuato uno spoglio dello storico dei corsi dedicati alla letteratura italiana (d).

a) Per quanto riguarda i corsi di studio, dai siti web degli istituti sono stati reperiti documenti relativi alla descrizione dei curricula, dei piani di studi e dei moduli. L'analisi di questi documenti è stata condotta per i tre atenei in modo comparativo su tre aspetti: gli obiettivi di studio, in particolare in relazione ai fini della formazione letteraria; la struttura dei piani di studio, in termini di numero, tipo e ordine dei corsi offerti per quanto riguarda la formazione linguistica e letteraria; la descrizione dei singoli moduli o dei singoli corsi, in relazione a tipo di lezione, contenuti, obiettivi, ecc.

b) Per quanto riguarda i docenti è stato innanzitutto necessario individuarne il ruolo all'interno dei rispettivi dipartimenti. Inoltre, dai siti web delle università – o da quelli personali dei docenti, quando disponibili – sono state raccolte informazioni relative ai loro studi, le loro esperienze di insegnamento e i loro interessi di ricerca. Sulla base delle informazioni raccolte, per ogni docente è stata redatta una scheda personale, poi utilizzata per la preparazione delle interviste. Eventuali informazioni mancanti, che non era stato possibile reperire online, sono state integrate interpellando direttamente i docenti al termine delle interviste.

c) Anche per i corsi osservati è stata redatta una scheda (v. Appendice B.1), reperendo informazioni non solo dai programmi online alle pagine dei corsi specifici (obiettivi, contenuti, bibliografia, tipo di verifica, ecc.), ma anche – quando possibile – dai documenti relativi al curriculum o al piano di studi (descrizione generali del modulo e/o del corso). Queste

¹ Nella ricerca empirica vengono definiti di secondo livello tutti quei dati creati indipendentemente dall'indagine, e che spesso sono stati generati in un momento precedente rispetto all'indagine stessa. I dati di primo livello sono invece quelli generati nell'ambito della stessa indagine, ad esempio con strumenti quali l'intervista, il questionario, l'osservazione.

informazioni sono state utilizzate sia in fase di preparazione delle osservazioni e delle interviste, sia in fase di analisi.

d) Infine, prima dell'avvio della ricerca sul campo, è stato condotto uno spoglio dei corsi offerti per la letteratura italiana presso i tre atenei. Inizialmente sono stati considerati gli anni accademici dal 2011/2012 al 2015/2016, per poi integrare via via i dati con i nuovi corsi offerti¹. Nello spoglio sono stati inclusi tutti i corsi dedicati alla letteratura italiana, anche solo in modo parziale, come ad esempio i corsi interdisciplinari dedicati a diverse letterature, oppure i corsi dedicati alla scienza dei media o agli studi culturali (*Medien- und Kulturwissenschaft*) nei quali si trattassero anche elementi di letteratura italiana; sono stati esclusi invece i corsi di lingua, anche qualora vi fossero impiegati testi letterari. In particolare, sono state analizzate le informazioni relative al tipo di corso (metodologico, teorico, storico, tematico, ecc.) e ai temi e agli autori trattati, anche se – essendo i dati disponibili molto eterogenei per tipo e quantità – è stato possibile ottenere solo un quadro frammentario. Nei prossimi capitoli, i dati di secondo livello relativi ai docenti (b) e ai corsi osservati (c) verranno trattati congiuntamente a quelli di primo livello ottenuti rispettivamente attraverso le interviste (§ II 2.3) e le osservazioni (§ II 2.2).

2.1.2. La fase pilota

Nel semestre estivo 2016 è stato possibile svolgere una mini-indagine pilota presso l'università A: avendo ricevuto la disponibilità di un docente, è stato osservato un corso di letteratura italiana per il *Lehramt*, al termine del quale è stato condotto un test preliminare (*pretest*) del questionario. In questo modo, oltre a raccogliere i primi dati sul campo, è stato possibile ottenere informazioni utili per definire i dettagli della ricerca e costruire gli strumenti di indagine, ovvero le schede di osservazione e il questionario strutturato.

In questa fase pilota non è stata invece condotta alcuna intervista né con le studentesse, non avendo ricevuto disponibilità da parte loro, né con il docente, avendo il proposito di coinvolgerlo nell'indagine principale il semestre successivo².

L'osservazione del corso

Ho seguito il corso per l'intero semestre, partecipando alla maggior parte degli incontri e conducendo un'osservazione aperta, non strutturata: senza l'ausilio di alcun protocollo o di

¹ Le banche dati dei corsi sono disponibili online, anche se per l'università B si può risalire solo fino all'anno accademico 2014/2015, ed è quindi stato necessario consultare i registri cartacei.

² Sebbene non sia stato possibile svolgere un *pretest* né per l'intervista con i docenti né per quella con le studentesse, la prima intervista condotta nell'ambito dell'indagine principale è terminata chiedendo alla docente un *feedback* sull'intervista stessa; questo, pur non costituendo un vero e proprio test di prova, ha consentito un'ulteriore riflessione sullo strumento di indagine.

schede di osservazione ho preso liberamente appunti sullo svolgimento della lezione, sui contenuti affrontati, e su materiali e strumenti utilizzati. Questa prima osservazione, pur non conducendo alla formulazione di ipotesi, ha permesso di organizzare in modo più sistematico le osservazioni successive. Nello specifico è stata realizzata una scheda di osservazione (v. Appendice B.1) che ha permesso di strutturare meglio le note e gli appunti durante le osservazioni. Inoltre, è stato fissato a tre il numero di osservazioni da condurre per ogni corso (v. § II 2.2.2).

Il test preliminare del questionario

La fase pilota è stata di particolare importanza per la costruzione del questionario, l'unico strumento fortemente strutturato impiegato nella presente indagine. Per le indagini basate su questionari viene infatti raccomandato di svolgere una prova su un piccolo gruppo, attraverso cui controllare ad esempio se tutte le domande siano comprensibili, se l'ordine e la struttura siano ideali, e se tutte le domande forniscano risultati interessanti per l'indagine (cfr. Albert & Marx 2010, 73).

È stata quindi creata una prima versione del questionario attraverso il servizio online *Moduli Google*¹. Le studentesse sono state poi invitate alla compilazione del questionario in uno degli ultimi incontri del corso osservato, quando io stessa sono stata presentata dal docente e ho avuto modo a mia volta di presentare l'indagine. Sulla base delle 13 risposte ricevute – su 49 studentesse iscritte al corso – è stato dunque possibile effettuare una prima revisione del questionario stesso. La struttura del questionario e le risposte sono state poi presentate e discusse nell'ambito di un colloquio di ricerca sull'insegnamento e l'apprendimento delle lingue presso l'università di Vienna, a cui è seguita una revisione del questionario.

Sebbene la struttura principale del questionario sia rimasta inalterata, dopo l'analisi delle risposte – o la semplice rilettura attenta delle domande alla luce dei risultati – molti item sono stati riformulati o ampliati al fine di eliminare possibili ambiguità nell'interpretazione (Tab. 3). Infine, considerando l'avvertenza presente in Dörnyei (2010, 22) sulla tentazione di costruire questionari troppo lunghi nel tentativo di coprire ogni possibile ambito, sono stati eliminati alcuni item che da una prima analisi delle risposte sono risultati ridondanti, oppure che non trovavano diretta motivazione nelle domande di ricerca. Uno degli scopi principali di un *pretest* è infatti quello di individuare le domande che «may, or should be, eliminated because, contrary to the initial expectations, they do not provide any unique information or because they turn out to measure something irrelevant» (Dörnyei 2010, 53). Ad esempio, è stata eliminata la

¹ <https://www.google.com/intl/it/forms/about/> Per una descrizione più dettagliata del servizio v. § II 2.4.1.

domanda “Come ha imparato l’italiano?” (*Wie haben Sie Italienisch gelernt?*), dal momento che le varie opzioni fornite venivano poi riproposte e approfondite nelle domande successive. Inoltre, sono state eliminate tutte le domande relative agli strumenti di lettura e alle modalità in cui è possibile procurarsi le letture: sebbene potessero fornire informazioni interessanti sulle abitudini di lettura delle studentesse, non avrebbero contribuito in modo rilevante alla ricerca.

Tab. 3_Esempi di modifica degli item dalla prima versione alla versione finale del questionario.

<p>Esempio 1: riformulazione dell’item</p> <p>La domanda sulla durata dello studio dell’italiano a scuola e all’università con le opzioni di risposta in anni, è stata suddivisa in due item separati per la scuola, con le risposte in anni, e per l’università, con le risposte in semestri. Le risposte ottenute nel <i>pretest</i> erano infatti risultate talvolta in contraddizione con l’indicazione del semestre di iscrizione, probabilmente a causa di una confusione tra anni accademici e semestri.</p>	
<p>Pretest</p> <p>Wie lang hat die formale Italienisch-Sprachausbildung gedauert? *</p> <p><small>Angabe in Schuljahren bzw. akademischen Jahren</small></p> <p>0 1 2 3 4 5 > 5</p> <p>Schule <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>Universität <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p>	<p>Questionario finale – item 10-11</p> <p>Für wie lang haben Sie Italienisch in der Schule gelernt?</p> <p>Auswählen ▼</p> <p>Für wie lang haben Sie Italienisch an der Universität gelernt?</p> <p>Auswählen ▼</p>
<p>Esempio 2: precisazione della domanda</p> <p>Le risposte sulla partecipazione a corsi di italiano extra-curricolari sono risultate in parte in contraddizione con quanto indicato in altri item, probabilmente perché la domanda era stata formulata in modo troppo generico e alcune rispondenti hanno pensato si facesse riferimento anche a corsi universitari.</p>	
<p>Pretest</p> <p>Wie lang hat der Italienisch-Sprachkurs gedauert? *</p> <p><small>Falls Sie mehrere Sprachkurse besucht haben, geben Sie bitte die Gesamtdauer an.</small></p>	<p>Questionario finale – item 13</p> <p>Falls Sie außerhalb des Schul- bzw. Studienplans einen oder mehrere Italienisch-Sprachkurse besucht haben: Wie lang hat der Kurs / haben die Kurse gedauert?</p> <p><small>Bei mehreren Sprachkursen, geben Sie bitte die Gesamtdauer an.</small></p>
<p>Esempio 3: riformulazione e ampliamento dell’item</p> <p>Le opzioni di risposta fornite per la domanda sul tempo dedicato ad attività non formali di apprendimento dell’italiano sono state riformulate in modo più coerente, portando le categorie proposte da tre a cinque.</p>	
<p>Pretest</p> <p>Wieviel Zeit investieren Sie in folgende Aktivitäten zum Erwerb der italienischen Sprache? *</p> <p><small>Angabe in Wochenstunden</small></p> <p>0 < 1 1 2-3 4-5 > 5</p> <p>Freunde (auch Chat, Skype, Tandem, usw.) <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>Film / Fernsehen / Musik / Radio <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>Zeitungen / Bücher / Internet <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p>	<p>Questionario finale – item 15</p> <p>Wie viel Zeit investieren Sie in folgende Aktivitäten zum Erwerb der italienischen Sprache?</p> <p><small>Angabe in Wochenstunden</small></p> <p>0 < 1 Stunde 1 Stunde 2-3 Stunden 4-5 Stunden > 5 Stunden</p> <p>Unterhalten mit Muttersprachlern (auch Chat, Skype, Tandem, usw.) <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>Film / Fernsehen / Videos <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>Musik / Radio <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>Zeitungen / Bücher <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>Blogs / Foren / Social networks <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p>

Esempio 4: ampliamento dell'item

Alcune opzioni fornite alla domanda su cosa risultasse particolarmente difficile nella lettura di testi letterari in italiano ("vocabolario" *Wortschatz*, "struttura della frase" *Satzbau*, "struttura del testo" *Textaufbau*) sono state ampliate e illustrate, dal momento che nell'opzione aperta ("altro" *Sonstiges*) alcune studentesse avevano inserito le risposte "vocaboli" ("Vokabeln") e "tempi/grammatica che non conosco ancora" ("Zeiten/Grammatik die ich noch nicht kann"), dimostrando di non padroneggiare completamente il significato dei termini utilizzati.

Pretest	Questionario finale – item 34
Was finden Sie besonders schwierig bei der Lektüre italienischer Texte? <input type="checkbox"/> nichts besonders <input type="checkbox"/> Wortschatz <input type="checkbox"/> Satzbau <input type="checkbox"/> Textaufbau <input type="checkbox"/> Lesemedien <input type="checkbox"/> Länge des Textes <input type="checkbox"/> ich weiß nicht <input type="checkbox"/> Sonstiges: _____	Was finden Sie besonders schwierig bei der Lektüre italienischer Texte? <input type="checkbox"/> Nichts Besonders <input type="checkbox"/> Wortschatz (Ich verstehe die Vokabeln nicht) <input type="checkbox"/> Grammatik und Satzbau (Ich kenne die Vokabeln, aber trotzdem verstehe ich den Satz nicht) <input type="checkbox"/> Textaufbau und -gliederung (Ich verstehe die einzelnen Sätze, aber es fällt mir schwer, den Text zu folgen) <input type="checkbox"/> Länge des Textes <input type="checkbox"/> Ich weiß nicht <input type="checkbox"/> Sonstiges: _____

2.1.3. L'accesso al campo

Nelle ricerche sul campo l'accesso costituisce un momento cruciale dell'indagine, e la prima presa di contatto è una fase molto delicata, trattandosi del momento in cui vengono determinati il consenso o il rifiuto a partecipare all'indagine, nonché l'atteggiamento dei partecipanti verso l'indagine stessa. In fase di preparazione è quindi necessario acquisire informazioni essenziali, come ad esempio la struttura gerarchica dell'istituzione, l'organizzazione degli spazi, eventuali situazioni ricorrenti, ecc. (Thierbach & Petschick 2014, 858)¹. Attraverso l'indagine di sfondo condotta per il presente lavoro (v. § II 2.1.1), è stato possibile ottenere informazioni preliminari che non solo hanno contribuito alla costruzione degli strumenti di indagine, ma mi hanno consentito di accedere e muovermi sul campo in modo più consapevole.

Per il primo contatto è stato seguito il cosiddetto principio *top-down* (cfr. Thierbach & Petschick 2014, 858): rispettando la gerarchia all'interno dei singoli istituti, contattando in primo luogo la persona responsabile della direzione dei corsi, ho presentato me e il mio progetto per ottenere un'autorizzazione informale e non vincolante a condurre l'indagine presso l'istituto. In un secondo momento ho contattato i docenti che prevedevo di coinvolgere nell'indagine attraverso un'e-mail o di persona: ho presentato il progetto di ricerca nel dettaglio

¹ «Da im Feld die unterschiedlichsten Strukturen und Interessen beachtet werden müssen, ist es notwendig, sich über das Feld, in dem man beobachten möchte, zu informieren. Von Interesse sind z.B. die hierarchische Ordnung (formal, informell), räumliche Strukturen (z.B. wie sieht es vor Ort aus und wer sitzt wo), wichtige Personen, organisationale Abläufe, Handlungs- und Kommunikationsmuster und wiederkehrende typische Situationen.» (Thierbach & Petschick 2014, 858).

e le condizioni secondo le quali si sarebbero svolte le osservazioni (numero di incontri, periodo e modalità di osservazione) e l'intervista (durata prevista, registrazione, garanzia di riservatezza e anonimizzazione), e come sarebbe avvenuto il coinvolgimento delle studentesse nell'indagine (somministrazione del questionario online, gruppi di discussione o interviste).

L'accesso al campo secondo il principio *top-down* comporta il rischio che attori in posizione di subordinazione si sentano costretti a partecipare contro voglia all'indagine (Thierbach & Petschick 2014, 858)¹. Nel caso della presente indagine, questo sarebbe potuto avvenire nel caso di docenti gerarchicamente sottoposti all'interno dell'istituto. Tuttavia, non è stato registrato alcun tipo di pressione, e i direttori dei corsi si sono limitati a manifestare il loro entusiasmo per la mia ricerca, dandomi un'autorizzazione informale a cui fare riferimento nella presa di contatto con i singoli docenti. Ad ogni modo, è necessario riportare tre casi in cui sono emersi chiari segnali di scetticismo o di contrarietà da parte dei docenti nei confronti dell'indagine, che in un caso sono risultati in un rifiuto totale a partecipare.

Nel primo caso, la docente Rot² dell'università A, mostratasi inizialmente scettica, ha accettato di partecipare all'indagine dopo avermi chiesto quali altri colleghi del dipartimento avessero già dato il loro consenso. È dunque possibile che individualmente, senza la pressione generata dal confronto con gli altri docenti, non avrebbe partecipato all'indagine. Nel secondo caso, una docente dell'università B si era inizialmente mostrata disponibile, negando però la possibilità di registrare l'intervista, adducendo questioni relative alla protezione dei dati dell'università. Durante le osservazioni non ha mostrato alcun interesse per l'indagine, e non ha ritenuto opportuno né informare le studentesse della mia presenza, né invitarle a compilare il questionario online. Una volta fissata l'intervista – che non sarebbe stata registrata come da lei richiesto – non si è presentata all'appuntamento e non ha più risposto ai miei tentativi di contattarla. Infine, uno solo dei docenti interpellati si è rifiutato di partecipare all'indagine nel suo complesso: dopo aver inviato un'e-mail di presentazione a cui non era stata data risposta, e dopo aver tentato invano di contattare personalmente il docente a ricevimento e a lezione, una mia seconda e-mail ha ottenuto risposta negativa: il docente non

¹ «Der Nachteil des Top-Down-Prinzips ist, dass bei den Personen auf den unteren Hierarchieebenen das Gefühl entstehen kann, dass sie einer Erforschung zustimmen müssen, obwohl sie es eigentlich gar nicht wollen.» (Thierbach & Petschick 2014, 858).

² Per una panoramica dei docenti coinvolti nell'indagine v. § II 2.3.4 (Tab. 5). Ai docenti sono stati assegnati nomi di fantasia, utilizzando i nomi dei colori in tedesco per i docenti di madrelingua tedesca e in italiano per i docenti di madrelingua italiana. Il titolo di professore/ssa è stato utilizzato solo per i professori abilitati alla docenza universitaria e titolari di cattedra, come in uso nelle università germanofone, mentre per gli altri docenti è stato indicato il titolo di studio più alto.

ha accettato di partecipare all'indagine adducendo una presunta inadeguatezza del corso in questione per il mio progetto di ricerca.

Da questi esempi risulta evidente come i docenti abbiano ricoperto un ruolo fondamentale nella presente indagine, non solo in quanto protagonisti di osservazioni e interviste, ma anche in quanto coloro che, oltre ad aver mediato la comunicazione con le studentesse da coinvolgere attraverso il questionario, hanno avuto il potere di autorizzare o negare lo svolgimento della ricerca per quanto riguardava i loro corsi. Per questo motivo è stata necessaria – sia in fase di preparazione dell'accesso al campo, sia durante l'indagine – una riflessione approfondita sulle interazioni tra me, in quanto ricercatrice, e i docenti: nel prossimo capitolo vengono presentate le riflessioni relative alle diverse situazioni interazionali che si sarebbero potute stabilire – e che si sono stabilite – con i docenti coinvolti nell'indagine.

Possibili situazioni interazionali con i docenti

Nei metodi di indagine che prevedono una partecipazione diretta del ricercatore nella produzione dei dati, come appunto l'osservazione o l'intervista, non è possibile escludere l'influenza che il ricercatore stesso esercita sulla situazione, e quindi sui dati raccolti. Per questo motivo è necessario che il ricercatore conduca una costante riflessione su sé stesso, sul ruolo che svolge – o che gli viene attribuito – nel campo di indagine e nella situazione in cui vengono generati i dati, oltre che sulle interazioni che stabilisce con gli attori coinvolti. Il principio della riflessività (*Reflexivitätsprinzip*) formulato da Lamnek (1988) – già menzionato nell'Introduzione – non si riferisce quindi solo ai metodi, ma anche al “controllo permanente delle relazioni” tra il ricercatore e le persone coinvolte nell'indagine (Froschauer & Lueger 1992, 19)¹. Nel presente lavoro, questo controllo si è concentrato su una riflessione sulle possibili attribuzioni di ruoli da parte dei docenti nei miei confronti: avendo assegnato loro il ruolo di esperti (v. § II 2.3.2), una sistemazione teorica funzionale a questa riflessione è stata offerta dalla ricca letteratura sul metodo delle interviste a esperti (cfr. Bogner et al. 2014; Bogner & Menz 2009; Froschauer & Lueger 2009; Meuser & Nagel 1994, 2009).

Facendo riferimento ad un “modello interazionale” (*Interaktionsmodell*) dell'intervista², Bogner & Menz (2009) si soffermano sulle interazioni che si possono stabilire tra ricercatore

¹ «Reflexivität bezieht sich auf die permanente Überprüfung der Beziehung zwischen ForscherInnen (bzw. das von diesen repräsentierte System) und den untersuchten Personen (bzw. dem analysierten System als Forschungsgegenstand), auf das Verhältnis zwischen dem Forschungsprozeß und den darin produzierten Ergebnissen, sowie auf die Verbindung zwischen Einzelheiten und ihrem jeweiligen Kontext.» (Froschauer & Lueger 1992, 19).

² Il “modello interazionale” (*Interaktionsmodell*) viene contrapposto a quello “archeologico” (*archäologisches Modell*), che implica l'esistenza di convincimenti o informazioni indipendenti dal contesto in cui vengono formulati, e che quindi devono solo essere ‘portati alla luce’ attraverso l'intervista (cfr. Bogner & Menz 2009, 75). Nel modello

ed esperto a partire da come quest'ultimo percepisce il suo interlocutore, proponendo sei tipi di attribuzione: l'intervistatore può essere percepito come "co-esperto" (*Co-Experte*), "esperto di un altro campo" (*Experte einer anderen Wissenskultur*), "inesperto" (*Laie*), "autorità" (*Autorität*), "potenziale critico" (*potenzieller Kritiker*) o "complice" (*Komplize*) (cfr. Bogner & Menz 2009, 77-87). Queste sei categorie, che possono dare origine a situazioni interazionali molto diverse, si riferiscono a quali caratteristiche vengono attribuite al ricercatore e quale ruolo gli viene assegnato: nello specifico Bogner & Menz fanno riferimento alle tre dimensioni della "competenza specialistica" (*fachliche Kompetenz*), del "background normativo" (*normativer Hintergrund*) e del "potenziale d'azione e di influenza dell'intervistatore" (*Handlungs- und Einflusspotentiale des Interviewers*) (cfr. Bogner & Menz 2009, 77). Ad ogni modo, le tipologie proposte non devono essere considerate come categorie stagne, ma come attribuzioni che possono in parte sovrapporsi e/o cambiare nel corso dell'indagine.

La complessità delle interazioni comunicative nel caso in cui gli esperti coinvolti nell'indagine siano docenti universitari e l'oggetto della ricerca sia la loro attività didattica – e quindi non coincida con il loro campo di specializzazione – emerge chiaramente in Schädlich (2009), che per il suo studio sull'insegnamento della letteratura francese a studenti del *Lehramt* ha condotto interviste sia con i docenti sia con gli studenti. Schädlich (2009, 137)¹ racconta di essere stata percepita dai docenti come esperta di didattica, e tuttavia gerarchicamente sottoposta in quanto all'inizio della sua attività di ricerca; inoltre, segnala come problematico il fatto di essere stata riconosciuta come esperta di un settore oggetto talvolta di critiche. Se normalmente l'intervistatore, in quanto esperto della materia, si trova in una posizione dominante, nel caso di un'intervista con docenti universitari, l'asimmetria può quindi anche essere ribaltata, in quello che Schädlich (2009, 137) definisce "rovesciamento dei rapporti di potere" (*Umkehrung von Machtverhältnissen*).

Nell'ambito del presente lavoro, è stata considerata la possibilità che i docenti mi attribuissero il ruolo di *inesperta* (a), *esperta di un altro campo* (b), *potenziale critica* (c) e *complice* (d).

a) Non potendo essere considerata esperta né di letteratura – essendo il mio campo di ricerca non prettamente letterario – né di didattica, essendo all'inizio dell'attività di ricerca, i

interazionale, obiettivo dell'intervista non è 'estrarre' informazioni dall'intervistato come fossero appunto reperti archeologici da contaminare il meno possibile, bensì interagire con l'intervistato creando informazioni che sono strettamente connesse al contesto in cui sono state generate. In quest'ottica assume particolare importanza il tipo di interazione che si stabilisce tra intervistato e intervistatore.

¹ «[I]ch [bin] für die Lehrenden zwar Sachexpertin "der Didaktik" [...], jedoch hierarchisch ihnen gerade nicht "gleichgestellt", sondern als "Forschungsanfängerin" in einer deutlichen unterlegenen Position. Zudem kommt das Problem, Sachexpertin in einem Bereich zu sein, der nicht selten auch kritisch beäugt wird.» (Schädlich 2009, 137).

docenti mi avrebbero potuto percepire come *inesperta*. Tale attribuzione può dare origine a situazioni interazionali molto diverse a seconda che il ricercatore sia “benacetto” o “sgradito” (*willkommen* o *unwillkommen*). La situazione comunicativa fortemente asimmetrica risultante da questa attribuzione è caratterizzata da uno scarso interesse da parte dell’intervistato nei confronti dell’indagine; inoltre, nel caso in cui al ricercatore non venga riconosciuta alcuna autorità e risulti sgradito, è facile che l’esperto si rifiuti di partecipare all’indagine. Tuttavia, l’attribuzione di inesperienza potrebbe comportare un vantaggio per l’accesso al campo, dal momento che un ricercatore ‘principiante’ potrebbe essere accettato più facilmente (cfr. Breidenstein et al. 2015, 66).

b) Nel caso in cui il docente avesse riconosciuto la mia competenza specialistica e mi avesse dunque percepito come *esperta di un altro campo*, la partecipazione all’indagine sarebbe potuta avvenire all’insegna di un “interesse comune” (cfr. Bogner & Menz 2009, 80). Questa attribuzione potrebbe essere considerata ideale presupposto per una partecipazione attiva all’indagine, ma – come notato da Schädlich (2009, 137) – nel caso della didattica universitaria, il riconoscimento delle competenze del ricercatore non esclude necessariamente un atteggiamento critico o scettico nei confronti dell’indagine o dell’intero campo di ricerca.

c) Nel caso in cui il docente avesse percepito l’indagine – soprattutto per quel che riguarda le osservazioni – come potenziale controllo e valutazione della propria attività didattica, mi avrebbe potuto attribuire il ruolo di *potenziale critica*. L’attribuzione di questo ruolo comporta che l’esperto possa sentirsi criticato e sentire messa in dubbio la sua funzione o la sua stessa persona (Bogner & Menz 2009, 86)¹. Tale percezione, unita alla messa in dubbio della garanzia di anonimato e al riconoscimento di un potenziale di azione e di influenza, potrebbe portare al rifiuto a partecipare all’indagine. È tuttavia possibile che l’esperto, pur attribuendo al ricercatore il ruolo di potenziale critico, si renda disponibile a partecipare all’indagine: in questo caso l’interazione è in genere caratterizzata da una scarsa disponibilità e un limitato coinvolgimento.

d) Infine, qualora il docente mi avesse attribuito competenze specialistiche, condividendo inoltre alcuni orientamenti normativi, mi avrebbe potuto assegnare il ruolo di *complice*: in questa situazione il ricercatore viene percepito come un “compagno d’armi”, un alleato in un complesso sistema di schieramenti (Bogner & Menz 2009, 86)². Spesso, per stabilire una

¹ «Der Experte fühlt sich durch die Interviewfragen kritisiert, er glaubt die Integrität seiner Funktion oder gar seiner Person in Frage gestellt.» (Bogner & Menz 2009, 86).

² «Hier wird der Interviewer als Mitstreiter in einem vermachteten Handlungsfeld angesehen.» (Bogner & Menz 2009, 86).

simile relazione è necessario conoscersi personalmente e/o l'aver vissuto esperienze comuni. Una situazione interazionale basata sulla complicità porta l'esperto a prender parte di buon grado all'indagine, considerandola un'opportunità di scambio e un'occasione per poter ricevere stimoli interessanti per la propria attività.

Prima dell'accesso al campo, e soprattutto prima della conduzione delle interviste, mi sono concentrata sulle possibili attribuzioni del ruolo di *inesperta* (a) o di *potenziale critica* (b), che avrebbero potuto generare situazioni interazionali fortemente asimmetriche e gerarchiche, portando ad una scarsa disponibilità da parte dei docenti e compromettendo il buon esito – o la realizzazione stessa – dell'indagine¹. In relazione a queste possibili situazioni interazionali erano state quindi sviluppate delle strategie compensative che avrebbero potuto limitare o evitare possibili dinamiche negative, provando a influenzare le aspettative dei docenti nei miei confronti e verso l'indagine stessa². Inoltre, la riflessione sulle possibili interazioni e il riconoscimento a posteriori delle dinamiche interazionali sono confluite nella valutazione dei dati raccolti (cfr. Kvale 1996, 35).

Infine, per concludere la riflessione sulle situazioni interazionali con i docenti è necessario prendere in considerazione anche la lingua di comunicazione scelta tra tedesco e italiano. Sebbene per evitare che lo svolgimento dell'intervista sia ostacolato da difficoltà di tipo linguistico venga in genere incoraggiato l'utilizzo della madrelingua dell'intervistato (cfr. Bogner et al. 2014, 45), per la conduzione delle interviste con i docenti l'utilizzo dell'italiano non è stato escluso a priori. Ho infatti deciso di stabilire il primo contatto in italiano, per poi adattarmi alle loro reazioni, nella convinzione che – in quanto docenti universitari di letteratura italiana – non avrebbero dovuto avere difficoltà ad interagire in italiano. Ad ogni modo, nel caso di interazioni tra persone di madrelingua diversa, la scelta della lingua di interazione non è un elemento neutro, e la lingua utilizzata potrebbe compensare o amplificare alcuni meccanismi interazionali. Nel caso in cui il ricercatore sia considerato *inesperto*, adottare la madrelingua dell'intervistato a scapito della proprietà di linguaggio dell'intervistatore, potrebbe portare ad un'enfaticizzazione dell'atteggiamento paternalistico; inoltre, l'intervistato potrebbe avere un controllo maggiore sulla situazione comunicativa, potendo eventualmente ignorare più

¹ È possibile che il rifiuto a partecipare all'indagine da parte della docente dell'università B e del docente dell'università C – di cui si è detto sopra – fosse giustificato proprio dall'avermi attribuito il ruolo di *inesperta* o di *potenziale critica*. Inoltre, l'attribuzione del ruolo di *inesperto* potrebbe risultare in uno scarso interesse da parte dell'esperto nei confronti dell'indagine: tale attribuzione potrebbe aver influito non solo sulla realizzazione delle interviste, ma – dovendo i docenti mediare tra me e le studentesse – anche sul tasso di risposta al questionario (v. § II 2.4.3).

² Il concetto introdotto nel 1959 da Erving Foggmann di *impression management* – ovvero il controllo che si cerca di esercitare sull'impressione che facciamo sugli altri – trova ampio spazio nella ricerca sociale e nell'etnografia (cfr. Breidenstein et al. 2015, 64).

facilmente le domande e i tentativi di condurre il discorso da parte del ricercatore. In modo speculare, nel caso in cui il ricercatore sia percepito come *potenziale critico*, l'impiego dell'italiano nelle interazioni con esperti di madrelingua diversa potrebbe amplificare la sensazione di valutazione e soggezione, portando l'intervistato ad assumere un atteggiamento di maggiore chiusura.

2.2. L'osservazione delle lezioni

Come già spiegato nel capitolo § II 1.1, l'osservazione è stata lo strumento centrale della ricerca sul campo, sul quale si sono innestati gli altri metodi di indagine: gli attori da coinvolgere attraverso le interviste e il questionario sarebbero stati infatti i docenti titolari e le studentesse partecipanti ai diversi corsi.

L'osservazione ha permesso di raccogliere informazioni dirette sullo svolgimento delle lezioni, sui metodi e sui materiali utilizzati, nonché sulle interazioni e sui comportamenti di docenti e studentesse. I dati così raccolti non solo hanno fornito una contestualizzazione per le interviste e il questionario, ma ne hanno anche integrato i risultati: le osservazioni hanno infatti permesso di registrare comportamenti e interazioni interpretabili come indicatori di convinzioni inconsapevoli o conoscenze implicite, difficilmente rilevabili attraverso strumenti di indagine che interpellano gli attori in modo diretto, come il questionario o l'intervista.

L'osservazione è stata condotta in modo libero, non strutturato, ma è stata comunque guidata da una selezione degli aspetti su cui rivolgere l'attenzione. Nell'ottica della ricerca sarebbe infatti controproducente cercare di registrare tutto ciò che viene osservato; per questo motivo, particolare attenzione è stata dedicata alla lettura e al lavoro sui testi letterari.

2.2.1. La scelta del metodo

L'osservazione si caratterizza come una strategia di indagine flessibile, plurale per quanto riguarda i metodi, e contestuale, ovvero riferita al contesto in cui viene applicata (Lüders 2017, 389)¹. Essa consente di indagare in modo diretto azioni, processi, relazioni e interazioni (Thierbach & Petschick 2014, 855)², ovvero situazioni che hanno luogo durante l'osservazione stessa, fornendo dati 'di prima mano' che non vengono quindi riportati, descritti o raccontati da

¹ «[E]ine *flexible, methodenplurale kontextbezogene Strategie* [...], die ganz unterschiedliche Verfahren beinhalten konnte.» (Lüders 2017, 389; corsivo nell'originale).

² «Daten mittels Beobachtung zu erheben ist vor allem dann sinnvoll, wenn es darum geht, Prozesse, Organisationen, Beziehungen, Handlungsabläufe oder Interaktionsmuster zu verstehen.» (Thierbach & Petschick 2014, 855).

altri (Breidenstein et al. 2015, 71-72)¹. Per questo motivo, l'osservazione costituisce il metodo più adeguato nel caso in cui l'obiettivo della ricerca sia la descrizione di comportamenti.

Nell'ambito della ricerca sulla didattica, l'osservazione è dunque un metodo molto diffuso, particolarmente adatto per l'indagine dei processi, ovvero *cosa* viene fatto, e *come* (cfr. van Ophuysen et al. 2017, 140). Le pratiche educative, nella loro doppia dimensione pedagogica e professionale, vengono infatti considerate in quanto agire sociale, e le lezioni come concreti fenomeni di queste azioni. Inoltre, viene considerata la dimensione sociale non solo della classe, ma dell'intera istituzione scolastica.

Quando è possibile, e se appropriato alla domanda di ricerca, si raccomanda di integrare l'osservazione con metodi che interpellino direttamente gli attori coinvolti nel fenomeno, ad esempio attraverso interviste, per registrare le convinzioni individuali relative al fenomeno osservato: quanto raccontato e riportato da parte dell'individuo può spiegare o integrare le informazioni raccolte attraverso l'osservazione, ma possono anche emergere forti discrepanze tra i convincimenti degli individui e i loro reali comportamenti (cfr. Diekmann 2014, 572). I comportamenti osservati possono inoltre fungere da indicatori delle disposizioni di studenti e docenti, delle loro convinzioni, in relazione sia alle motivazioni e alle condizioni di partenza sia al risultato della pratica osservata. Infine, per quanto riguarda la pratica professionale dei docenti, a differenza di questionari e interviste, l'osservazione permette di indagare anche le conoscenze e le convinzioni implicite che sottostanno a determinati comportamenti e interazioni. Tale aspetto riveste un ruolo fondamentale per l'agire didattico in generale, ma assume un'importanza ancora maggiore nel caso dei docenti universitari, per la cui attività di insegnamento l'esperienza e il sapere implicito sulla didattica hanno in generale un peso maggiore rispetto al sapere esplicito acquisito attraverso attività di formazione professionale.

Dal punto di vista pragmatico, il campo oggetto di indagine si presentava come non problematico per l'impiego di osservazioni, dal momento che nell'ambito di una lezione universitaria la presenza di un osservatore non costituisce un elemento estraneo o insolito rispetto al consueto svolgersi dell'attività didattica: le aule universitarie sono infatti luoghi in cui l'esposizione di fronte a un pubblico – e quindi l'essere osservati da altre persone – costituisce la normalità (cfr. Breidenstein et al. 2015, 61). Inoltre, le lezioni universitarie non richiedono una particolare partecipazione da parte del ricercatore, che quindi si può concentrare sull'attività osservativa e prendere appunti senza che questo risulti un fatto estraneo o

¹ «Man gewinnt Informationen »aus erster Hand«, aber auch nur aus der Situation, in der die Beobachtung selbst stattfindet – und nicht wie bei Interviews über Ereignisse zu anderen Zeiten und Orten.» (Breidenstein et al. 2015, 71-72).

inconsueto (cfr. Breidenstein et al. 2015, 88). Questo è particolarmente vero nei corsi frontali (*Vorlesungen*), ma dinamiche analoghe si ripetono anche in molti seminari, soprattutto quando il numero di studenti è alto, e la non partecipazione di uno o più dei presenti non costituisce un elemento insolito. Infine, i gruppi che costituiscono i corsi universitari spesso non sono fissi – a differenza della scuola o di altre organizzazioni – e di conseguenza presentano una tolleranza più alta nei confronti di ‘facce nuove’: la presenza a lezione di una persona sconosciuta, nel caso specifico di un ricercatore, potrebbe essere potenzialmente ignorata, in particolar modo da parte degli studenti.

2.2.2. L'osservazione partecipante

Partecipazione passiva e osservazione palese

Nel caso del presente studio è stato impiegato un tipo di osservazione *partecipante*. Deve essere però precisato che in quanto osservatrice non ho assunto un ruolo attivo all'interno del fenomeno osservato e mi sono limitata al ruolo passivo di *ospite* (cfr. Gniewosz 2015, 112); per questo motivo la definizione di osservazione partecipante in senso etnografico potrebbe essere fuorviante.

In letteratura, la distinzione tra osservazione partecipante e non partecipante è stata integrata da una classificazione più complessa relativa al ruolo assunto dal ricercatore e al livello di partecipazione e di coinvolgimento¹. Prendendo in considerazione questi fattori, una definizione più precisa per l'osservazione impiegata nel presente studio è quella di *partecipazione passiva*, in cui il ricercatore

«is present at the scene of action but does not participate or interact with other people to any great extent. About all you need to do is find an "observation post" from which to observe and record what goes on. If the passive participant occupies any role in the social situation, it will only be that of "bystander," "spectator," or "loiterer.» (Spradley 1980, 59).

Considerando il grado di coinvolgimento dell'osservatore, la partecipazione passiva – nonostante rientri tra le osservazioni partecipanti – si colloca quindi in prossimità dell'osservazione non partecipante.

Il ruolo da me assunto è stato quindi quello di *ospite passiva* che, seppur concretamente presente all'interno della situazione indagata, vi ha trascorso un tempo ridotto e ha limitato al

¹ Gold (1958) introduce la distinzione dei ruoli dell'osservatore tra partecipante completo (*complete participant*), partecipante in veste di osservatore (*participant-as-observer*), osservatore in veste di partecipante (*observer-as-participant*) e osservatore completo (*complete observer*). Spradley (1980, 58-62) amplia questa distinzione a cinque categorie osservative: l'osservazione non partecipante (*nonparticipation*), la partecipazione passiva (*passive participation*), la partecipazione moderata (*moderate participation*), la partecipazione attiva (*active participation*) e la partecipazione completa (*complete participation*) (per la terminologia in italiano ho fatto riferimento a Cardano 2011, 105).

minimo la partecipazione, concentrandosi sull'osservazione. Tale ruolo ha il vantaggio di ridurre la reattività del metodo¹, e allo stesso tempo permette all'osservatore di scrivere direttamente le note durante l'osservazione, riducendo così i problemi che l'eventuale ricorso alla memoria potrebbe comportare nel caso in cui i protocolli dovessero essere redatti solo al termine dell'osservazione. Tuttavia, al contrario di una partecipazione attiva, il ruolo di osservatore passivo offre una possibilità limitata di comprendere nel profondo i fenomeni osservati attraverso una prospettiva più interna.

Le osservazioni sono state condotte in modo *palese* (o scoperto), essendo la mia presenza e il mio ruolo manifesti ai docenti. Tuttavia, il compito di informare le studentesse è stato lasciato ai docenti stessi, che lo hanno fatto quando e come lo hanno ritenuto opportuno; questo ha fatto sì che le studentesse non sempre siano state informate dell'osservazione fin dall'inizio, e in un caso non ne sono state informate affatto². Ciò potrebbe far sollevare questioni etiche, che sono proprie della discussione sull'opportunità di osservazioni coperte, ovvero 'in incognito'. Tuttavia, ero persuasa che fosse lecito considerare le lezioni universitarie come "situazioni quotidiane innocue" (cfr. Diekmann 2014, 566) e che quindi eventuali questioni etiche relative alla privacy delle studentesse osservate o all'opportunità della ricerca potessero essere tralasciate.

Il grado di strutturazione dell'osservazione e la redazione delle note

Data la natura esplorativa dello studio, l'osservazione è stata condotta in modo libero, *non strutturato*, ovvero senza l'ausilio di un formulario o di linee guida dettagliate, bensì prendendo liberamente appunti e cercando di descrivere quanto osservato nel modo più preciso e completo possibile (Gniewosz 2015, 113)³. Questo tipo di osservazione è adatto all'esplorazione di fenomeni su cui non si hanno preconoscenze approfondite, come era il caso delle lezioni universitarie di letteratura.

Nonostante il carattere aperto del metodo, è stato comunque necessario procedere ad una selezione degli elementi da osservare (cfr. Albert & Marx 2010, 47), soprattutto dal momento che le osservazioni non sono state registrate: la selezione degli oggetti di osservazione, che

¹ Nella ricerca sociale, con reattività si intende la possibile influenza che il ricercatore o lo stesso strumento di indagine esercitano sul fenomeno o sugli attori indagati.

² È stato il caso della docente dell'università B di cui si è detto in § II 2.1.3, la quale – oltre a non presentarsi all'appuntamento concordato per l'intervista – non mi ha messo nelle condizioni di poter coinvolgere le studentesse nell'indagine.

³ «In der freien Beobachtung werden keine Beobachtungsvorschriften angelegt. Diese Art wird häufig dann angewendet, wenn wenig über den Untersuchungsgegenstand bekannt ist. Im Beobachtungsprotokoll soll dann eine möglichst präzise und umfassende Darstellung des Beobachteten festgehalten werden.» (Gniewosz 2015, 113).

può essere ampia o molto specifica, costituisce infatti una delle caratteristiche di scientificità del metodo (cfr. Gniewosz 2015, 111). Sono stati dunque selezionati elementi su cui concentrare l'osservazione in relazione all'agire didattico in termini di contenuti, metodi, interazioni e materiali utilizzati: nello specifico maggior attenzione è stata posta sul lavoro *su* e *con* i testi letterari e la loro lettura. Questa selezione ha permesso di escludere dal campo osservativo molti altri elementi, come ad esempio azioni di disturbo o momenti di disattenzione da parte delle studentesse, i loro comportamenti e le interazioni prima e dopo la lezione, così come tutti gli elementi che non fossero relazionati all'agire didattico.

Per questioni pratiche – come la difficoltà ad ottenere il consenso di tutte le studentesse partecipanti – e per ridurre la reattività della situazione, non sono state impiegate tecniche di registrazione audio e video a supporto dell'osservazione. Per la redazione delle note è stata utilizzata una scheda (v. Appendice B.1) che agevolasse la registrazione sistematica di alcuni dati relativi alla lezione, quali:

- luogo, data e ora dell'osservazione;
- il numero dell'incontro e dell'osservazione per quello specifico corso;
- numero di studenti e studentesse presenti;
- tema principale dell'incontro;
- forma didattica e lingua/e utilizzata/e.

Per quanto riguarda la registrazione di quanto osservato, le note sono state redatte in modo descrittivo, ma la scheda consentiva – attraverso una colonna laterale – di distinguere graficamente la descrizione da commenti, impressioni e osservazioni personali, ovvero note riflessive che sono state poi ampliate nella redazione dei protocolli di osservazione (v. § II 3.2.1). Infine, essendo il focus principale dell'osservazione la lettura e il lavoro sui testi letterari, nella scheda di osservazione è stato riservato uno spazio apposito in cui riassumere quanto osservato a proposito alla fine di ogni incontro.

In generale, durante le osservazioni sono stati presi appunti su quanto detto, ma è stato necessario considerare anche i comportamenti e le interazioni tra docenti e studentesse, gli spazi e la distribuzione degli attori al loro interno, nonché i materiali utilizzati per la lezione (libri, dispense, lavagne, proiettori, *handout*, ecc.). Per poter prendere appunti più velocemente durante le osservazioni, sono state utilizzate abbreviazioni e alcuni simboli, ad esempio per indicare le diverse modalità di interazione tra docente e studentesse. Ad ogni modo, essendo le lezioni universitarie prevalentemente statiche e avvenendo le interazioni prevalentemente in modo ordinato, la redazione delle note non ha comportato particolari difficoltà.

Problemi relativi alle osservazioni

L'osservazione, nello specifico il tipo di osservazione condotto nella presente indagine, comporta il rischio di compromettere la qualità dei dati raccolti. Tale rischio deriva principalmente da tre fattori: la reattività del metodo (a), il grado di strutturazione (b), e la breve durata delle osservazioni (c).

a) È stato affermato come le lezioni universitarie non siano fenomeni particolarmente problematici da osservare, tuttavia ciò non significa che la consapevolezza della mia presenza in quanto osservatrice non abbia influenzato in alcun modo il fenomeno osservato: l'osservazione palese si caratterizza infatti come metodo di indagine *reattivo*, ovvero un metodo di ricerca in cui le persone indagate possono modificare i loro comportamenti, semplicemente perché non agiscono in modo spontaneo o perché si comportano secondo quanto ritengono 'desiderabile' a livello sociale¹.

La mia presenza può dunque aver influenzato il comportamento delle studentesse e soprattutto dei docenti. Se infatti gli studenti che partecipano attivamente ad un seminario sono sempre nella situazione di essere osservati dal docente, che ne deve valutare la partecipazione e le relazioni, per i docenti si tratta invece di una situazione insolita, che potrebbe portarli a modificare i propri comportamenti, a preparare con maggiore cura le lezioni o a prestare più attenzione a determinati atteggiamenti. È però da sottolineare che, anche nel caso in cui i docenti abbiano modificato il loro agire didattico a causa dell'osservazione, essi hanno comunque attinto a un repertorio di materiali, metodi e comportamenti a loro disposizione (Breidenstein et al. 2015, 38)². Ad ogni modo è stato necessario, soprattutto in fase di analisi e di elaborazione dei dati, considerare la possibilità che quanto osservato fosse frutto della reattività del metodo, e ciò è stato reso possibile attraverso la riflessione sulla mia presenza sul campo e sulle reazioni-interazioni da essa derivate (cfr. Thierbach & Petschick 2014, 857).

b) Se l'osservazione partecipante presenta sempre un certo grado di influenza del ricercatore sulla raccolta dei dati, dato ad esempio dall' "attenzione selettiva" (*selektive Wahrnehmung*, cfr. Diekmann 2014, 551), nel caso di osservazioni non strutturate l'influenza della soggettività del ricercatore può essere ancora maggiore. Inoltre, dato l'ampio grado di

¹ La "desiderabilità sociale" (*soziale Erwünschtheit*) è un fattore di disturbo presente in tutti i metodi che coinvolgono in modo palese un individuo, come l'intervista o il questionario. Nel caso specifico dell'osservazione palese, il fatto che gli individui osservati modifichino i loro comportamenti viene definito come *effetto Hawthorne* (cfr. Diekmann 2014, 241-243)

² «Wenn also etwa Lehrpersonen Unterricht besser oder intensiver vorbereiten, weil ein Ethnograf anwesend ist, dann stellen sie ein Handlungsrepertoire dar, das sie immer schon zur Verfügung haben – für den Ethnografen, die Schulleitung oder für andere Lehrer.» (Breidenstein et al. 2015, 38).

apertura dell'osservazione e l'assenza di un numero limitato di categorie su cui concentrarsi, il ricercatore rischia di allargare sempre di più il suo raggio di osservazione, compromettendo così la qualità dell'indagine sia in fase di raccolta dei dati (cfr. Gniewosz 2015, 116), sia nella fase di analisi, che finisce per perdersi in una grande quantità di materiale privo di un focus tematico (cfr. Breidenstein et al. 2015)¹.

Allo stesso tempo, un'osservazione aperta, non strutturata, permette di registrare eventi non previsti (cfr. Diekmann 2014, 570), ovvero ciò che sta alla base di uno studio esplorativo. Osservazioni più strutturate, in cui l'osservatore si deve concentrare su alcuni elementi specifici del fenomeno osservato e compilare schede dettagliate, contenenti ad esempio liste di controllo o scale di valutazione, sono impiegate generalmente per la verifica di ipotesi precedentemente formulate, e necessitano di un'approfondita conoscenza pregressa sul tema.

c) Si è già accennato alla durata limitata delle osservazioni nel presente studio, rispetto a quanto previsto per le indagini di tipo etnografico (v. § II 1.1): le osservazioni sono state organizzate per brevi intervalli di tempo – coincidenti con la durata delle lezioni – per un numero di 2-4 unità osservative nel corso del semestre. L'osservazione è infatti un metodo di raccolta dati che richiede molto tempo e lavoro (cfr. Thierbach & Petschick 2014, 857), e per questo motivo – dovendo limitare il numero di ore di osservazione – si è preferito diminuire il numero di incontri osservati per poter includere nell'indagine un numero più alto di corsi, e ottenere così una panoramica quanto più varia possibile di pratiche e interazioni all'interno delle lezioni di letteratura². Nel caso della presente indagine esplorativa, sarebbe stato controproducente concentrarsi solo su alcuni corsi da osservare lungo tutto il semestre, dal momento che non solo le lezioni universitarie – soprattutto quelle frontali – sono caratterizzate da un certo grado di ripetitività, ma l'evoluzione delle lezioni e i progressi lungo il semestre – pur rappresentando un elemento di grande interesse – non rientravano tra gli aspetti oggetto di indagine.

Ad ogni modo, il fatto di non aver condotto un'osservazione prolungata ha sicuramente comportato dei limiti, non consentendomi ad esempio un reale inserimento nel fenomeno osservato, cosa che avrebbe potuto portare ad una diminuzione della reattività

¹ In Breidenstein et al. (2015, 109), vengono segnalati i rischi "tipici" del lavoro etnografico, tra i quali appunto l'allargamento dell'osservazione a un numero sempre maggiore di temi («die uferlose Ausdehnung der Beobachtung auf immer mehr Themen») e la produzione di dati privi di focus tematico («die Produktion großer Mengen unfokussierten Datenmaterials»).

² Per questi casi il cui il campione viene costituito da un numero ristretto di unità osservative, Thierbach & Petschick (2014, 857) segnalano la necessità di una procedura di selezione adatta. Nel presente studio, tuttavia, non è stato possibile procedere ad una selezione randomizzata né dei corsi né del campione delle lezioni da osservare.

all'osservazione e – soprattutto – ad un maggior coinvolgimento dei docenti e in particolar modo delle studentesse: «Brief relationships with numerous informants expose an observer-as-participant to many inadequately understood universes of discourse that he cannot take time to master.» (Gold 1958, 221). Un'osservazione condotta sistematicamente lungo tutto il semestre, con una maggiore partecipazione del ricercatore e un maggior coinvolgimento degli attori, potrà essere impiegata per una futura indagine di verifica di ipotesi specifiche o di approfondimento dei temi emersi dal presente studio.

2.2.3. Lo svolgimento delle osservazioni

La scelta del campione

La scelta dei corsi sui quali svolgere le osservazioni è stata condotta attraverso lo spoglio dei corsi offerti per la letteratura italiana presso i tre istituti, nei rispettivi semestri di indagine. Come è stato già menzionato sopra, il numero di unità osservative è stato fissato a tre, ma in alcuni casi sono state condotte due o quattro osservazioni. Questo ha portato a svolgere un totale di 60 osservazioni per 19 corsi presi in esame.

Le osservazioni sono state condotte durante il semestre invernale presso le università A e C, e nel semestre estivo presso l'università B. Inoltre, la collocazione temporale delle osservazioni nel corso del semestre è stata condotta con criteri diversi nei tre atenei: nel primo ateneo le date sono state fissate in modo flessibile in accordo con i docenti, e alcuni di loro – come Gelb e Bianchi – hanno proposto degli incontri che secondo loro avrebbero potuto essere più interessanti nell'ottica della ricerca. Presso l'università B le osservazioni sono state condotte tutte nelle settimane conclusive del semestre, mentre presso l'università C sono stati osservati alcuni incontri all'inizio e altri alla fine del semestre. L'assenza di un criterio coerente per la collocazione temporale delle unità di osservazione ha reso impossibile un confronto sistematico tra atenei, dal momento che eventuali differenze avrebbero potuto essere ricondotte a fattori temporali. Tuttavia, la differente struttura dei piani di studio e di concezione dei diversi corsi offerti costituisce di per sé un elemento di variabilità molto marcato, rendendo dunque trascurabile – ai fini del presente studio – le variabili relative alla collocazione temporale delle osservazioni¹.

¹ Nel caso di domande di ricerca specifiche – per le quali ad esempio l'evoluzione/variazione nel corso del semestre possa essere un elemento significativo, oppure per le quali fosse necessario un confronto sistematico tra corsi analoghi in atenei differenti – è sicuramente consigliabile ridurre il numero di corsi osservati, condurre un'osservazione più prolungata, e collocare in modo strutturato le unità osservative lungo il semestre.

Nonostante i limiti di confronto delle singole osservazioni, è stato possibile procedere ad una categorizzazione dei diversi tipi di corso omogenea per i tre atenei, considerandone il formato, i contenuti e il livello (Tab. 4)¹.

- Vorlesung - VO1: un corso frontale introduttivo, nella formula di 'introduzione allo studio della letteratura italiana'. Vengono introdotti i concetti fondanti relativi allo studio della letteratura italiana, nonché alcuni elementi di teoria letteraria;
- Vorlesung - VO2: un corso frontale dedicato alla storia della letteratura, nella formula di "compendio" (*Abriss*) o "panorama" (*Überblick*) sulla base di testi o brani esemplificativi. Nel caso dell'università B, il corso include elementi del corso introduttivo relativi alla teoria e alla metodologia. Nell'università C, invece, lo sguardo d'insieme sulla storia letteraria italiana viene offerto all'interno di un seminario²;
- Übung - UE: un'esercitazione pratica di analisi di testi letterari di diversi generi ed epoche, che prevede la partecipazione attiva – ma non strutturata – degli studenti. Nell'università B, il corso è accompagnato da un'esercitazione di lettura facoltativa, dove vengono letti i testi oggetto di analisi. Nell'università C gli strumenti di analisi del testo letterario e l'esercitazione pratica del loro utilizzo vengono affrontati insieme alla panoramica sulla letteratura italiana nel seminario di cui si è detto sopra e nel suo tutorato (*Tutorium*) di accompagnamento;
- Seminar - SE1: un corso seminariale propedeutico, che nel caso delle università A e B viene chiamato pro-seminario (*Proseminar*). La struttura è quella di un normale seminario, ma le richieste relative alle prestazioni degli studenti in termini di relazioni e tesine dovrebbero corrispondere ad un livello di approfondimento e scientificità inferiore rispetto a quello preteso nei seminari avanzati;
- Vorlesung - VO3: un corso frontale di approfondimento monografico, relativo ad esempio ad un tema, un autore, un'epoca o un genere letterario. Nel caso delle università A e B il corso è aperto anche agli studenti del Master. Nell'indagine presso l'università C non è stato possibile osservare il corso monografico di letteratura, ma è stato osservato un corso che rientrava in un modulo dedicato agli studi culturali e dei media;
- Seminar - SE2: un corso seminariale avanzato, che per le università A e B può valere anche come seminario conclusivo nell'ambito del quale gli studenti sono chiamati a redigere l'elaborato finale per il Bachelor;
- Seminar - SE3: un corso seminariale per il Master, nel caso dell'università A questo coincide con il seminario SE2 per il Bachelor, mentre per le università B e C si tratta di seminari riservati esclusivamente a studenti del Master, ma interdisciplinari.

¹ Tale strutturazione ignora la suddivisione in moduli, che nei tre atenei presenta differenze troppo marcate per un confronto. Inoltre, è stato tralasciato il semestre per il quale i singoli corsi sono previsti nei piani di studi, ma è stata comunque considerata la progressione all'interno del percorso relativo allo studio della letteratura italiana.

² Questo seminario non è stato osservato, cadendo sempre nel semestre estivo, mentre l'indagine presso l'università C è stata condotta nel semestre invernale. Ciononostante, ho avuto modo di parlarne nell'intervista con Grün, titolare del corso per diversi semestri.

Tab. 4. Corsi osservati suddivisi per università e per tipo, con le indicazioni relative al docente titolare e al numero di osservazioni condotte (N). Ai docenti intervistati è stato attribuito un nome di fantasia.

	UNI A semestre invernale 2016-2017	UNI B semestre estivo 2017	UNI C semestre invernale 2017-2018
VO 1 – Vorlesung corso frontale <i>introduzione alla letteratura italiana</i>	VO1-UniA Dr. Gelb (N = 3)	VO1*2-UniB Prof. Schwarz (N = 3) ¹ <i>corso introduttivo dedicato alla storia della letteratura</i>	VO1-UniC Prof. ⁱⁿ Grau (N = 4)
VO 2 – Vorlesung corso frontale <i>storia della letteratura</i>	VO2-UniA Dr. ⁱⁿ Rot (N = 3)		<i>seminario + Tutorium di accompagnamento</i> ²
UE – Übung esercitazione <i>pratica di analisi del testo letterario</i>	UE-UniA Dr. ⁱⁿ Rot (N = 3)		
SE 1 – Proseminar / Seminar corso seminariale <i>seminario propedeutico</i>	SE1-UniA Dr. Bianchi (N = 3)	SE1-UniB Dr. ⁱⁿ Rossi (N = 4) ⁴	SE1-UniC Dr. Grün (N = 4) ⁵
	SE1-UniA-bis Mag. Verdi (N = 4) ⁶		
VO 3 – Vorlesung corso frontale <i>approfondimento monografico BA(MA)</i>	VO3-UniA Prof. Blau (N = 3)	VO3-UniB <i>non è stata condotta l'intervista</i> (N = 2) ⁷	VO3-UniC Dr. Braun (N = 3) ⁸
SE 2 – Seminar corso seminariale <i>seminario avanzato / conclusivo BA</i>	SE2/3-UniA Prof. ⁱⁿ Weiß (N = 3)	SE2-UniB Prof. Schwarz (N = 3)	SE1/2-UniC Prof. ⁱⁿ Grau (N = 4) ⁹
SE 3 – Seminar corso seminariale <i>seminario MA</i>	<i>aperto anche per gli studenti del Master</i>	SE3-UniB Prof. Schwarz (N = 2) ¹⁰	SE3-UniC Prof. ⁱⁿ Grau (N = 4)

¹ Il corso di introduzione allo studio della letteratura italiana presso l'università B viene offerto come corso di storia della letteratura, corredato tuttavia di alcuni elementi teorici e metodologici.

² Il modulo di introduzione alla letteratura italiana viene completato da un seminario e da un tutorato (*Tutorium*) di accompagnamento: il seminario – che non è stato osservato – è dedicato ad uno sguardo di insieme sui generi, le epoche e la storia della letteratura italiana, e vengono affrontati i concetti e le tecniche di analisi del testo letterario. Il docente Grün racconta nell'intervista di aver tenuto questo tipo di corso, ma ne parla come di un corso frontale di storia della letteratura.

³ L'esercitazione scientifica è accompagnata da un'esercitazione di lettura (*Leseübung*) in cui vengono letti i testi affrontati nel corso principale.

⁴ Dei quattro incontri osservati, uno è stato dedicato alla proiezione un film, mentre un altro è stato dedicato ad una conferenza tenuta da una docente ospite (*Gastvortrag*).

⁵ Dei quattro incontri osservati uno è stato dedicato ad una conferenza tenuta da un docente ospite (*Gastvortrag*).

⁶ L'osservazione del secondo seminario propedeutico (*Proseminar*) presso l'università A si è svolta nel semestre invernale 2017-2018: solo dopo aver stabilito i docenti partecipanti allo studio per il terzo e ultimo ateneo, è emerso che solo per la prima università non veniva rappresentato alcun giovane docente alle prime esperienze di insegnamento, e per colmare questa lacuna è stato preso in considerazione un ulteriore corso condotto presso l'università A da Verdi, giovane collaboratore scientifico.

⁷ Un incontro previsto per l'osservazione è stato cancellato per indisposizione della docente.

⁸ Il corso osservato rientrava in un modulo interdisciplinare dedicato agli studi culturali e dei media.

⁹ Il seminario avanzato veniva offerto anche come alternativa al seminario tenuto da Grün (SE1-UniC).

¹⁰ Un incontro previsto per l'osservazione è stato cancellato a causa dell'assenza della studentessa che avrebbe dovuto tenere la presentazione.

Per quanto riguarda la conclusione dei corsi e la valutazione, i corsi frontali terminano in genere con una *Klausur*, ovvero un esame scritto, a domande chiuse o aperte. Anche le esercitazioni si concludono con un esame, che in alcuni casi può essere svolto anche oralmente. Nei seminari invece, la valutazione non riguarda solo la tesina finale che ogni studente deve redigere al termine del corso, ma anche la partecipazione durante le lezioni e le relazioni individuali o di gruppo. Presso le università A e B, ogni corso per essere accreditato prevede una prestazione da parte dello studente, ad eccezione dei corsi facoltativi, come le esercitazioni di lettura o i tutorati. Nell'università C invece, la prestazione degli studenti – esame o tesina – riguarda in genere un intero modulo.

Preparazione e conduzione delle osservazioni

Non procedendo in alcun modo alla registrazione delle lezioni, non è stato ritenuto necessario chiedere un consenso formale né ai docenti né alle studentesse. Ad ogni modo, ho richiesto un consenso informale, rivolgendomi prima ai direttori degli istituti, poi ai docenti titolari dei corsi, i quali hanno poi informato le studentesse dell'indagine quando lo hanno ritenuto opportuno.

L'indagine preliminare sulla struttura dei dipartimenti e sui piani di studio ha fornito le prime informazioni per la contestualizzazione dei corsi osservati. Inoltre, prima di condurre le osservazioni, è stata redatta una scheda informativa per ogni corso (v. Appendice B.1), contenente la descrizione generale secondo il curriculum – quando disponibile – e le informazioni reperibili all'interno delle banche dati online (descrizione del corso, numero di studenti ammessi, lingue previste, metodi e contenuti, indicazioni bibliografiche, ecc.). La scheda è stata poi integrata con informazioni raccolte durante le osservazioni, relative a lingua/e utilizzata/e, materiali impiegati, struttura e tipo della lezione, lettura e lavoro sui testi letterari, e infine le date degli incontri osservati con il numero di studenti e studentesse presenti a lezione. Quando è stato possibile, sono stati raccolti anche i materiali che venivano via via messi a disposizione da parte dei docenti sulle piattaforme online dei corsi.

Come già menzionato, durante ogni osservazione sono state redatte delle note, che sono state successivamente scansionate insieme al materiale raccolto a lezione, come ad esempio le schede distribuite dal docente o gli *handout* preparati dalle studentesse, e caricate nel programma di analisi di dati MAXQDA¹. Dalle note è stato sviluppato un primo insieme di categorie di analisi strutturate in modo sommario; solo in un secondo momento, dopo che le

¹ Si tratta di un software per l'analisi di dati qualitativi e metodi misti <https://www.maxqda.com/>. Per una descrizione più dettagliata delle funzioni del programma e del suo impiego v. § II 3.

note sono state rielaborate in modo discorsivo in forma di protocollo, è stato possibile procedere ad un'analisi più accurata¹.

2.3. Le interviste con i docenti

Le interviste con i docenti hanno avuto luogo contestualmente alle osservazioni e hanno permesso di indagare la biografia accademica e le esperienze didattiche dei docenti titolari dei corsi osservati. Il metodo dell'intervista ha permesso di accedere a informazioni altrimenti inaccessibili: informazioni sulla pianificazione delle lezioni, come ad esempio i criteri di selezione dei contenuti del corso; opinioni e interpretazioni sulla prassi didattica e sul contesto dell'insegnamento; informazioni sulla biografia accademica dei docenti e su come questa ha influenzato e influenza l'insegnamento.

Durante l'intervista, l'attività didattica del docente è stata collocata nella sua biografia professionale, si è cercato poi di far emergere approcci didattici impliciti ed espliciti e sono state raccolte opinioni in merito agli obiettivi relativi alla formazione letteraria degli studenti, oltre che all'organizzazione dei corsi, con particolare attenzione al percorso di apprendimento linguistico.

2.3.1. La scelta del metodo

Sin dalle prime fasi di pianificazione della ricerca, l'intervista è apparsa come il metodo più adatto per interpellare i docenti sia dal punto di vista epistemico, sia dal punto di vista pragmatico.

Nella prima formulazione delle domande di ricerca i docenti apparivano come le persone aventi il potere decisionale sui corsi, e la domanda di ricerca che li riguardava si concentrava esclusivamente sui criteri alla base delle decisioni didattiche (v. Introduzione): trattandosi di un'indagine esplorativa non era possibile stabilire a priori né specifiche scelte didattiche sulle quali concentrare l'intervista, né possibili criteri e motivazioni di tali scelte. Per questo motivo il metodo di indagine più adatto è stato identificato in un'intervista con domande aperte (cfr. Diekmann 2014, 437-438) da svolgersi contestualmente alle osservazioni.

Pianificare interviste individuali si presentava possibile anche dal punto di vista pragmatico: era stato infatti previsto il coinvolgimento di circa cinque docenti per ateneo, e questo corrispondeva ad un numero totale di interviste gestibile. Anche la presa di contatto con i docenti non rappresentava un ostacolo, visto che le informazioni di contatto erano disponibili pubblicamente nei rispettivi siti web di ateneo. Infine, sarebbe stato possibile rivolgersi ai

¹ Per una descrizione più dettagliata della rielaborazione e del processo di analisi del materiale v. § II 3.2.1.

docenti anche di persona, poiché i locali delle università sono aperti al pubblico e i docenti sono in genere raggiungibili durante gli orari di ricevimento.

Come è stato già menzionato, nella prima formulazione della domanda di ricerca i docenti erano presenti unicamente come portatori del potere decisionale sui corsi: secondo le aspettative iniziali, sarebbe stato possibile interrogarli in quanto attori che decidono in modo mirato i contenuti e i metodi e impostano consapevolmente la lezione. Alla luce di questo convincimento, l'intervista era stata inizialmente concepita come una serie di domande mirate su quanto osservato a lezione, al fine di spiegare l'approccio del docente e lo svolgimento delle lezioni attraverso relazioni causali. Tuttavia, sin dai primi contatti sul campo, è emersa la superficialità di questa concezione: innanzitutto i docenti non possono essere considerati come mere fonti di informazioni, che dispongono di un *sapere tecnico* oggettivo (cfr. Bogner & Menz 2009, 71), bensì attori di un fenomeno sociale – in questo caso le lezioni universitarie di letteratura italiana, all'interno del sistema sociale dell'università – le cui azioni vengono influenzate da altri attori, logiche di sistema, nonché da esperienze e convinzioni personali. La prassi didattica deve quindi essere considerata come attività 'sociale', e le conoscenze acquisite attraverso la concreta esperienza possono essere definite come 'sapere sociale' (*soziales Wissen*, cfr. Appel 2001, 189-192). In secondo luogo, le conoscenze didattiche di cui dispongono i docenti universitari, e in base alle quali essi prendono le loro decisioni in termini di pianificazione didattica, sono spesso implicite. Infatti, a differenza degli insegnanti della scuola, non tutti i docenti universitari hanno avuto una formazione didattica, e il loro grado di consapevolezza a riguardo dipende fortemente dalle loro esperienze, dall'interesse personale e dalla loro sensibilità. Per questi motivi è stato necessario ripensare le interviste con i docenti, in modo tale da condurli a riflettere sulla propria esperienza di insegnamento e sulla propria pratica didattica, permettendo così una ricostruzione delle loro convinzioni e dei processi decisionali relativi alla didattica.

Sul piano metodologico, queste considerazioni mi hanno portato a scegliere il metodo dell'intervista ad esperti, nello specifico in riferimento al tipo di intervista che da Bogner & Menz (2009) viene descritta come "intervista ad esperti che genera teorie" (*theoriegenerierendes Experteninterview*); questo tipo di intervista mira alla ricostruzione di interpretazioni soggettive, più che di fatti oggettivi (Bogner et al. 2014, 2)¹ e per questo motivo risultava particolarmente adatta alla presente indagine. È stato dunque necessario approfondire i concetti teorici su cui si basa il metodo stesso dell'intervista con esperti (§ 2.3.2), nonché le specificità della

¹ «Bei diesen Experteninterviews geht es weniger um die Erhebung von Fakten, sondern vielmehr um die Rekonstruktion subjektiver Deutungen und Interpretationen.» (Bogner et al. 2014, 2; corsivo nell'originale).

situazione di interazione in riferimento al particolare contesto della presente ricerca, di cui ho in parte già parlato in merito all'accesso al campo (§ II 2.1.3).

2.3.2. *L'intervista ad esperti*

Nella ricerca sociale le interviste con esperti vengono sempre concepite come interviste parzialmente strutturate, il cui svolgimento si appoggia su delle linee guida (cfr. Bogner et al. 2014, 27). La necessità di lasciare l'intervista aperta è presupposto fondamentale per le interviste di tipo esplorativo, che devono fungere da orientamento nel campo di ricerca, nonché contribuire a formulare ipotesi e teorie. Le interviste ad esperti tuttavia, più che da un preciso modo di procedere, si caratterizzano per l'oggetto di interesse, ovvero gli stessi esperti e/o le loro conoscenze (Bogner et al. 2014, 9)¹. È stato dunque necessario riflettere sulla possibilità di ascrivere o meno il ruolo di 'esperti' ai docenti universitari, e sulla possibilità di definire le loro conoscenze relative al tema di interesse, ovvero la didattica, come "conoscenze specialistiche" (*Expertenwissen*, v. Glossario).

I docenti come esperti

Interrogarsi sull'ascrivibilità del ruolo di esperti ai docenti universitari potrebbe sembrare una questione priva di significato, poiché tautologica. Tuttavia, la definizione del concetto di 'esperto' non è univoca, e stando ad alcune definizioni che sono state proposte negli ultimi decenni nell'ambito della discussione sul metodo dell'intervista ad esperti, solo a pochi docenti universitari sarebbe legittimo attribuire questo ruolo.

Da una prospettiva pragmatica, il ruolo di esperto può essere assegnato dal ricercatore stesso a seconda dei propri interessi di ricerca (cfr. Meuser & Nagel 2009, 466): in questo modo l'esperto viene definito tale in funzione all'indagine in cui viene coinvolto. Rimanendo su una definizione costruttivistica, spostando però l'ambito di definizione dal ristretto campo di una ricerca al più ampio contesto sociale, l'esperto può essere definito tale nel momento in cui gli viene riconosciuta una certa "rappresentatività sociale" in relazione ad un determinato ambito del sapere: in Bogner & Menz (2009, 68-69)² questi due aspetti vengono combinati, in una definizione pratica di esperto sulla base degli specifici interessi della ricerca in cui viene coinvolto, e della sua rappresentatività sociale.

¹ «[D]as Experteninterview [definiert sich] zunächst – anders als andere Formen des qualitativen Interviews – nicht über eine bestimmte methodische Vorgehensweise [...]. Das Experteninterview definiert sich vielmehr – jedenfalls der unmittelbaren Wortbedeutung nach – über den Gegenstand seines Interesses: den Experten.» (Bogner et al. 2014, 9).

² «Wer (der gesuchte) Experte ist, definiert sich in der Forschungspraxis immer über das spezifische Forschungsinteresse und die soziale Repräsentativität des Experten zugleich.» (Bogner & Menz 2009, 68-69).

Prendendo dunque in considerazione il concetto di rappresentatività sociale, i docenti universitari possono essere definiti esperti in relazione alle rispettive discipline di specializzazione, ma non possono (sempre) essere riconosciuti come esperti di didattica universitaria (cfr. Paetz et al. 2011, 32-34). Tuttavia, Bogner & Menz (2009, 73)¹ precisano che – specialmente nei casi di studio – non sempre gli esperti sono persone “socialmente rilevanti” e che la loro rilevanza può essere definita solo in relazione al concreto “campo di azione” in cui agiscono e in cui possono incidere attivamente. Quale sia il campo di azione dei docenti universitari in relazione alla didattica universitaria può essere definito in modo differente: potrebbe corrispondere alla comunità scientifica che si occupa di didattica della materia specifica, e in questo caso il docente dovrebbe interessarsi al tema, fare ricerca e partecipare al discorso sulla didattica universitaria per poter essere considerato ‘esperto’. Un’altra definizione – più ristretta – del campo d’azione potrebbe corrispondere al singolo corso o alla singola lezione: secondo questa definizione la rilevanza del docente è indiscutibile, essendo i docenti responsabili della pianificazione dei corsi e della realizzazione delle lezioni, ed essendo le loro conoscenze rilevanti per la comunità degli studenti. La rilevanza dei docenti universitari in quanto esperti di didattica può essere dunque definita in relazione al loro concreto campo d’azione, piuttosto che ad una dimensione di riflessione teorica o di ricerca.

Particolarmente significativa è anche la discussione sul coinvolgimento degli esperti in uno studio anche in quanto persone private. Meuser & Nagel (2009, 469) ad esempio escludono dall’interesse per gli esperti la loro dimensione individuale, poiché l’esperto rappresenterebbe una prospettiva “tipica” su una determinata questione. Bogner & Menz (2009, 70) contestano invece la separazione tra esperto e individuo, sostenendo la necessità di considerare le asserzioni e i commenti espressi dall’intervistato in quanto “persona privata” per la ricostruzione delle conoscenze specialistiche, soprattutto per quanto riguarda l’esplorazione delle “conoscenze interpretative” (*Deutungswissen*).

Nel presente studio, sebbene i docenti non siano stati considerati nella loro intera complessità biografica, le interviste sono state valutate in quanto espressione di una dimensione personale e individuale. Per la natura stessa della didattica universitaria – nella quale la personalità, i convincimenti e gli interessi dei singoli docenti rappresentano variabili fondamentali – non è infatti possibile interpretare le loro conoscenze come ‘tipiche’ o

¹ «Das Wissen des Experten, seine Handlungsorientierungen, Relevanzen usw. weisen zudem – und das ist entscheidend – die Chance auf, in der Praxis in seinem Handlungsfeld (etwa in einem bestimmten organisationalen Funktionskontext) hegemonial zu werden, d.h. der Experte besitzt die Möglichkeit zur (zumindest partiellen) Durchsetzung seiner Orientierungen.» (Bogner & Menz 2009, 73).

rappresentative di una determinata corrente o scuola di pensiero. Inoltre, è stato fatto più volte riferimento alla dimensione implicita che spesso caratterizza le conoscenze specialistiche dei docenti in relazione alla didattica; ciò significa che tali conoscenze devono emergere durante l'intervista, oppure devono essere ricostruite in fase di analisi a partire da quanto esplicitato dal docente.

In conclusione, seguendo le definizioni proposte da Bogner & Menz (2009), è possibile affermare che i docenti universitari di letteratura italiana sono stati coinvolti nel presente studio in quanto esperti di didattica universitaria della letteratura. L'attribuzione di questo ruolo è stata motivata in modo pragmatico, in relazione all'interesse della ricerca, ma si appoggia anche alla rilevanza che viene attribuita ai docenti nel loro campo d'azione didattico.

Le conoscenze specialistiche dei docenti universitari

Le forme di conoscenza ascrivibili agli esperti possono essere suddivise in base a tre fattori: la prospettiva delle conoscenze rispetto al contesto indagato (a); il grado di consapevolezza e di riflessività relativo alle conoscenze in questione (b); il tipo di conoscenze (c).

a) Meuser & Nagel (2009, 470-471) propongono la distinzione tra “conoscenze operative” (*Betriebwissen*) e “conoscenze contestuali” (*Kontextwissen*): le prime sono le conoscenze di cui dispone un esperto sul sistema di cui egli stesso fa parte, mentre le seconde costituiscono il sapere di un esperto su un determinato argomento o contesto esterno. Nel caso della presente indagine i docenti intervistati sono da considerare attori sociali, parte attiva del contesto indagato, che hanno dunque a disposizione conoscenze *operative* sull'oggetto di indagine. Per la presente ricerca queste ultime sono più rilevanti di eventuali conoscenze *contestuali* di cui potrebbero disporre altri attori, come ad esempio gli esperti attivi presso i centri per la didattica universitaria; questo tipo di sapere – esplicito e facilmente comunicabile – ha un'importanza limitata in riferimento all'oggetto di indagine, dal momento che i centri che si occupano di didattica universitaria hanno un'impostazione fondamentalmente sovradisciplinare.

b) Per quanto riguarda il grado di consapevolezza e riflessività che contraddistingue la conoscenza, si può distinguere tra conoscenza *esplicita* e *implicita* (o *tacita*). Bogner & Menz (2009, 69-70) si inseriscono nella discussione sulla sociologia della conoscenza, rifiutando la definizione di Schütz (1972), secondo cui la conoscenza degli esperti deve essere “sempre comunicabile e disponibile in modo riflessivo”, e accolgono invece la critica di Meuser & Nagel (1994, 182), i quali sottolineano l'importanza delle conoscenze implicite: gli esperti non sarebbero quindi sempre in grado di comunicare in modo lineare il sapere specialistico di cui

dispongono, e per questo motivo le loro conoscenze devono spesso essere ricostruite (Meuser & Nagel 1994, 183). Questa riflessione è particolarmente importante in relazione all'attribuzione del ruolo di esperti ai docenti universitari, le cui conoscenze relative alla didattica sono caratterizzate solo parzialmente da "riflessività" ed "esplicitezza", e dunque devono spesso essere elicitate o ricostruite.

c) Bogner & Menz (2009, 71) individuano diverse dimensioni in cui suddividere le conoscenze specialistiche degli esperti: le "conoscenze tecniche" (*technisches Wissen*) relative ad una materia specifica; le "conoscenze processuali" (*Prozesswissen*) acquisite tramite esperienza pratica, e le "conoscenze interpretative" (*Deutungswissen*) ovvero punti di vista, valutazioni soggettive, ecc.; la ricostruzione di quest'ultimo tipo di conoscenze rappresenta l'obiettivo principale dell'intervista "che genera teorie". Nella presente indagine, sebbene le conoscenze interpretative abbiano effettivamente rappresentato l'elemento di maggior interesse relativo ai docenti universitari, è stato necessario prendere in considerazione anche le loro conoscenze processuali e – in misura minore – anche quelle tecniche. Questa distinzione aiuta a livello metodologico nella preparazione delle interviste, dal momento che a partire dal tipo di conoscenze che si vuole esplorare si possono determinare le diverse strategie relative alla costruzione delle linee guida e alla formulazione delle domande. Qui di seguito vengono affrontate brevemente queste tre dimensioni in relazione alla specificità delle interviste con i docenti condotte nell'ambito del presente studio.

Le conoscenze *interpretative* non possono essere comunicate direttamente dagli esperti, ma vengono ricostruite dal ricercatore, che sistematizza in modo analitico "priorità, regole, prospettive e interpretazioni soggettive" (Bogner & Menz 2009, 71)¹. Nel presente lavoro, questa dimensione è stata la più rilevante per rispondere alle domande di ricerca: i criteri alla base dell'agire didattico possono infatti essere ricostruiti soprattutto all'interno della dimensione soggettiva dell'insegnamento, e anche quando tali criteri sono legati ad elementi oggettivi (come ad esempio teorizzazioni, pratiche o approcci codificati), possono essere interpretati in modo soggettivo attraverso valutazioni, opinioni o racconti di esperienze personali ad essi collegati.

Le conoscenze *processuali* sono conoscenze personali legate all'esperienza che gli esperti hanno accumulato attraverso la loro attività professionale sul campo. Fanno riferimento ad "azioni, interazioni, strutture organizzative, eventi", ecc. (Bogner & Menz 2009, 71)². Nella

¹ «[S]ubjektive Relevanzen, Regeln, Sichtweisen und Interpretationen» (Bogner & Menz 2009, 71).

² «Handlungsabläufe, Interaktionsroutinen, organisationale Konstellationen, sowie vergangene oder aktuelle Ereignisse [...], in die der Experte aufgrund seiner praktischen Tätigkeit direkt involviert ist oder über die er aufgrund

presente ricerca, alla ricostruzione di questo tipo di informazione hanno contribuito principalmente le osservazioni, sebbene si limitassero all'attività didattica di un semestre, e nello specifico di alcuni incontri selezionati. Le interviste hanno offerto la possibilità, da un lato di discutere delle esperienze di insegnamento passate, dall'altro di registrare quelle conoscenze processuali che fanno riferimento alle attività esterne alla lezione, come ad esempio la pianificazione e la preparazione del corso, i processi di valutazione, l'attività di ricerca, ecc.

Le conoscenze *tecniche* sono prevalentemente oggettive e fanno riferimento a "operazioni e procedure standard, routine specifiche, competenze burocratiche, ecc." (Bogner & Menz 2009, 71)¹. Dal momento che gli intervistati potrebbero sbagliarsi oppure non essere ben informati, l'intervista con gli esperti non costituisce lo strumento più idoneo per indagare questo tipo di conoscenze (cfr. Bogner et al. 2014, 18). Nel caso della presente ricerca, è possibile far rientrare in questo tipo di conoscenze diversi aspetti della didattica, come ad esempio la concezione dei corsi (obiettivi secondo il curriculum, modalità di verifica, ecc.), oppure del piano di studi (struttura dei moduli, prerequisiti per i singoli corsi, ecc.), e sebbene informazioni a riguardo siano state raccolte attraverso altri strumenti, nelle interviste è stata fatta più volte menzione a questi elementi, soprattutto in relazione ad esperienze personali o valutazioni, oppure per contestualizzare quanto detto.

Per riassumere è possibile affermare che gli aspetti su cui si sono concentrate le interviste con i docenti hanno riguardato la ricostruzione del loro sapere processuale legato alle loro esperienze personali, nonché le loro opinioni e valutazioni personali sull'insegnamento e sul suo contesto.

2.3.3. *Le linee guida per le interviste con i docenti*

Per la formulazione delle linee guida da utilizzare per le interviste con i docenti ho fatto riferimento dal punto di vista metodologico a quanto proposto in Bogner et al. (2014, 27-32), mentre a livello di contenuto ho elaborato le linee guida a partire dalle domande di ricerca principali formulate nelle fasi iniziali del lavoro:

- *Come vengono strutturati e attuati i percorsi di studio di letteratura all'interno dei corsi di Italianistica? In che relazione sono con i percorsi di apprendimento linguistico?*

der Nähe zu seinem persönlichen Handlungsfeld zumindest genauere Kenntnisse besitzt.» (Bogner & Menz 2009, 71).

¹ «Operationen und Regelabläufe, fachspezifische Anwendungsroutinen, bürokratische Kompetenzen usw.» (Bogner & Menz 2009, 71).

Come è stato già menzionato, le domande di ricerca secondarie relative ai docenti erano riferite ai criteri alla base delle scelte didattiche¹, ma trattandosi di un'indagine esplorativa, e non potendo fare riferimento a preconoscenze su cui costruire ipotesi da verificare, l'intervista è stata impostata come intervista aperta parzialmente strutturata, per dare spazio alla eventuale emersione di altri temi.

Prima di poter condurre le interviste è stato dunque necessario stilare un elenco di domande a cui fare riferimento in modo flessibile durante i colloqui. L'elenco era costituito da dieci domande principali suddivise in quattro blocchi tematici. Le cosiddette "domande obbligatorie" (*Pflichtfragen*) hanno avuto la funzione di introdurre i temi che mi ero prefissata di trattare. Per ogni domanda principale è stata inserita una serie di domande secondarie facoltative a cui ricorrere nel caso in cui l'intervistato non avesse approfondito sufficientemente l'argomento in modo spontaneo².

Accanto a domande dirette su pareri e opinioni, sono state formulate anche domande di tipo narrativo per suscitare brevi racconti biografici sulla vita accademica e professionale degli intervistati. Le domande di tipo narrativo possono essere considerate domande "indirette", che si prestano ad esplorare temi nei quali giocano un ruolo aspetti normativi o sui quali gli intervistati non siano completamente consapevoli (Albert & Marx 2010, 71)³. Anche Schädlich (2009, 149)⁴ – nel già menzionato studio sull'insegnamento della letteratura francese a studenti del *Lehramt* – consiglia di ricostruire convincimenti e pratiche didattiche dei docenti soprattutto attraverso la descrizione di concrete situazioni di insegnamento. Attraverso il racconto, accanto a convinzioni e approcci espliciti relativi all'insegnamento, possono infatti emergere anche convinzioni e comportamenti inconsapevoli.

Nelle linee guida sono stati così previsti input per generare brevi racconti da parte dei docenti sulla loro biografia accademica, nella sua duplice realizzazione a livello di formazione e professione. Ad esempio, i docenti sono stati portati ad una prima riflessione sulla propria attività didattica in riferimento all'inizio del loro percorso accademico e anche alla luce delle loro esperienze da studenti, e ciò ha fatto emergere opinioni e posizioni sulla didattica

¹ La domanda di ricerca formulata inizialmente in relazione ai docenti riguardava "i criteri che stanno alla base delle scelte didattiche e di programmazione, con particolare attenzione alla scelta delle letture e alle modalità di lettura" (v. Introduzione).

² Più avanti vengono elencati i blocchi tematici con gli input principali, mentre per le linee guida nella loro interezza si rimanda all'Appendice B.3.

³ «Die Technik der indirekten Befragung versucht, eine Gesprächssituation zu schaffen, in der der Befragte sich auch offen zu Themen äußert, bei denen Normvorstellungen eine Rolle spielen. Die indirekte Befragung eignet sich auch dazu, Informationen über Zusammenhänge, die dem Befragten selbst nicht bewusst sind, zu erhalten.» (Albert & Marx 2010, 71).

⁴ «Wie Lehrende den Begriff der Didaktik subjektiv theoretisieren und wie sie ihre Lehre organisieren, soll vor allem über die Beschreibung konkreter Lehr/Lernsituationen rekonstruiert werden.» (Schädlich 2009, 149).

universitaria che probabilmente sarebbero state formulate in modo diverso se messe in relazione esclusivamente all'attività di insegnamento attuale. Pur lontani dall'intervista di tipo narrativo, gli intervistati hanno avuto la possibilità di raccontare la loro prima esperienza didattica attraverso una narrazione introduttiva, mentre con le domande successive sono stati esplorati alcuni aspetti tematici¹. In questo modo i docenti hanno potuto «presentare la loro prospettiva riguardo aspetti essenziali delle loro vite e delle loro esperienze educative [...]». Il risultato non sarà un insieme di dati facilmente uniformabili e omogenei, ma un prisma di prospettive che si raccolgono intorno ad alcuni nuclei tematici» (Sorzio 2005, 107).

Richiedere il racconto di esperienze personali porta alla formulazione di temi concreti, mentre domande più teoriche potrebbero indurre l'intervistato a fare diretto riferimento a modelli didattici, magari lontani dalla reale pratica di insegnamento. In particolare, rispetto alla semplice descrizione di routine o abitudini didattiche è da preferire il racconto di esperienze concrete esemplificative, poiché nel resoconto descrittivo delle routine i docenti potrebbero essere portati ad adattare la loro prassi a modelli teorici sulla base delle loro conoscenze esplicite sulla didattica, mentre è più difficile che questo 'adattamento' avvenga nel racconto di esperienze concrete.

È comunque necessario tenere presente che i docenti universitari sono abituati a tenere discorsi lunghi e strutturati, e di conseguenza – chiamati a raccontare un'esperienza personale – potrebbero tendere ad una rappresentazione di sé che non corrisponde a ciò che veramente sono o fanno (cfr. Küsters 2009, 32). È stato dunque necessario considerare questa possibilità nella fase di valutazione delle interviste, per quanto riguarda sia i racconti delle concrete esperienze di insegnamento, sia la descrizione delle routine didattiche.

Inoltre, nel racconto di esperienze personali in particolar modo da parte di docenti universitari, l'istanza narrativa può essere facilmente sostituita da quella argomentativa a scapito della spontaneità del racconto. L'avvicendamento di narrazione e argomentazione non deve tuttavia essere impedito, ma possibilmente guidato: non è infatti possibile ricostruire l'approccio metodologico del docente da singoli esempi narrativi e «occorre stare molto attenti a non utilizzare i dati di pochi episodi narrativi per inferire una rappresentazione rigida della professionalità dell'insegnante» (Sorzio 2005, 127). È quindi necessario procedere ad una fase di astrazione, eventualmente attraverso domande inferenziali: in fase di analisi può essere interessante mettere in relazione la descrizione di esperienze concrete con le

¹ Nohl (2012) nel descrivere l'intervista narrativa distingue tra il "racconto iniziale" (*Eingangserzählung*) che può già presentare una "focalizzazione su aspetti tematici" (*Fokussierung auf thematische Aspekte*), e le "domande di approfondimento successive" (*narrativer Nachfrageteil*) che possono richiedere un racconto esemplificativo.

affermazioni argomentative, che possono essere anticipate, approfondite oppure contraddette dai racconti.

Qui di seguito ripercorro la struttura dell'intervista, così come è stata pensata nella prima versione. Per le linee guida complete¹ si rimanda all'Appendice B.3., mentre qui vengono menzionati gli input principali di ogni blocco tematico, indicandone il tipo secondo la categorizzazione proposta in Bogner et al. (2014, 62-69)².

- Introduzione: riferimento alle lezioni osservate

L'avvio dell'intervista è flessibile e viene adattato a quanto discusso prima dell'intervista o in altri incontri, per far sì che il dialogo inizi in modo spontaneo. Inoltre, è possibile fare un diretto riferimento a quanto osservato nelle lezioni, in modo tale da stabilire un terreno comune su cui muovere i primi passi della conversazione. In genere viene sconsigliato di trattare temi rilevanti all'inizio della conversazione (cfr. Albert & Marx 2010, 66); tuttavia, già in questa prima fase possono emergere alcuni temi, che poi possono essere ripresi e approfonditi nel corso dell'intervista.

- Blocco 1: biografia accademica

Il primo blocco è di stampo narrativo: attraverso brevi racconti biografici relativi alla propria formazione e alla propria esperienza professionale viene esplorato l'atteggiamento nei confronti della didattica universitaria e della formazione professionale per docenti universitari. Due delle domande principali del blocco sono di tipo narrativo (*erzählungsgenerierende Fragen*) e vertono sulla biografia lavorativa dell'intervistato, mentre una terza domanda richiede un approfondimento (*Sondierung*) sul binomio ricerca-didattica, sempre in riferimento alla propria esperienza professionale:

- Cosa ricorda della Sua prima esperienza di insegnamento?
- Ha avuto modo di ricevere una specifica formazione didattica?
- A proposito del binomio ricerca-didattica, come descriverebbe la Sua attività accademica?³

- Blocco 2: la buona didattica

Nel secondo blocco viene chiesto all'intervistato di raccontare un'esperienza personale relativa ad un corso particolarmente riuscito: si tratta di un approfondimento attraverso un racconto esemplificativo (*Sondierung - Erfahrungsbeispiel*). Qui possono emergere a livello implicito quegli elementi che per il docente rappresentano il segnale di un insegnamento di successo. Dal momento che l'interesse non verte qui esclusivamente sui contenuti, ai docenti è stata data la possibilità di raccontare anche di corsi offerti per altre discipline. La domanda principale recita:

¹ Per la creazione delle linee guida ho fatto in parte riferimento a quelle sviluppate da Schädlich (2009) per le interviste con i docenti universitari condotte nello studio già citato.

² Vengono proposti cinque tipi di domande o stimoli che possono essere utilizzati nelle interviste con esperti: a) *Erzählungsgenerierende Fragen*, ovvero domande che generano un racconto; b) *Stellungnahmen und Bewertungsfragen*, domande che richiedono una presa di posizione o una valutazione; c) *Sondierungen*, domande di approfondimento; d) *Fragen nach Daten*, ovvero la richiesta di informazioni specifiche; e) *Thematische Steuerung*, ovvero il passaggio ad un nuovo tema (cfr. Bogner et al. 2014, 62-69).

³ Anche Schädlich affronta la questione del binomio ricerca-didattica, interrogando però i docenti sull'immagine che hanno di loro stessi in quanto docenti e in quanto studiosi di letteratura: «Gibt es einen Zusammenhang zwischen Ihrem Selbstverständnis als Lehrender und Ihrem Selbstverständnis als Literaturwissenschaftler? Wie würden Sie diesen beschreiben?» (Schädlich 2009, 462).

- *Mi può parlare di un Suo corso di letteratura (anche in un'altra lingua) che Le è sembrato particolarmente riuscito (o di aspetti di un corso che le sono particolarmente piaciuti)?¹*

- Blocco 3: contesto della didattica

Nel terzo blocco vengono richieste valutazioni e opinioni (*Stellungnahme u. Bewertungsfrage*) sulla struttura della formazione letteraria e linguistica all'interno dei corsi di studio di Romanistica. L'intervistato ha qui la possibilità di contestualizzare la propria attività didattica, inserendola nel quadro più ampio della struttura dei corsi, o dei rapporti con i colleghi di letteratura e di lingua. Inoltre, l'intervistato è invitato a riflettere sul livello linguistico degli studenti in relazione alla formazione letteraria:

- *Secondo Lei i diversi corsi di letteratura previsti dal programma di studio si integrano bene tra di loro / costituiscono una progressione coerente?*
- *Ritiene che il percorso di apprendimento linguistico, così come strutturato nel programma di studi, sia adatto a preparare gli studenti ai corsi di letteratura tenuti in italiano?*

- Blocco 4: obiettivi, metodi e contenuti

Nell'ultimo blocco si passa ad una sistematizzazione di quanto emerso durante l'intervista attraverso considerazioni di carattere generale sugli obiettivi della formazione letteraria all'università (*Stellungnahme u. Bewertungsfrage*). Inoltre, attraverso il riferimento ad esempi concreti dalla pratica didattica (*Sondierung – Erfahrungsbeispiel*), vengono discussi i criteri di scelta di temi e testi. Oltre a ciò, facendo riferimento alle concrete pratiche osservate a lezione, è possibile chiedere delucidazioni sui metodi utilizzati, principalmente in relazione alla lettura di testi letterari (*Sondierung – Erläuterung*).

- *Come definirebbe gli obiettivi della formazione letteraria all'interno dell'università?²*
- *Come sceglie il tema / gli autori / i testi da affrontare in un corso?*

- Conclusioni

Nella fase conclusiva dell'intervista viene posta una domanda che mette l'intervistato nella posizione di riassumere gli elementi che ritiene più rilevanti per l'attività di insegnamento della letteratura italiana all'università (*Sondierung - Zusammenfassung*). Al docente, tuttavia, non viene chiesto di riassumere i temi emersi durante l'intervista, bensì di formulare precisi consigli pratici:

- *Che consigli darebbe ad un giovane collega agli inizi dell'esperienza di insegnamento?*

In Froschauer & Lueger (1992) viene sottolineato che intervistatori alle prime esperienze possono tendere a concentrarsi eccessivamente sulle linee guida, senza ascoltare effettivamente le risposte dato dell'intervistato³. Sulla base di questo avviso ho cercato di concentrarmi sull'interlocutore, mantenendo flessibile l'ordine delle domande al fine di coprire i temi prefissati il più possibile con domande immanenti⁴: questo ha permesso di ridurre bruschi

¹ Per questo blocco ho fatto riferimento ad una domanda utilizzata nello studio di Schädlich: «Berichten Sie bitte von einer Lehrveranstaltung, die Ihnen besonders gut gefallen hat.» (Schädlich 2009, 461).

² In Schädlich (2009, 461) sono state proposte due domande sugli obiettivi della formazione letteraria, in particolare per quanto riguarda gli studenti del *Lehramt* di Romanistica; una prima domanda riguarda le conoscenze e le abilità che gli studenti dovrebbero acquisire e sviluppare («Was sollten Studierende im Umgang mit Literatur wissen und können?»), mentre in una seconda domanda i docenti venivano invitati a formulare esplicitamente concreti obiettivi di apprendimento («Können Sie konkrete Lernziele für das Lehramtsstudium formulieren?»).

³ «InterviewerInnen mit keiner oder sehr wenig Interviewerfahrung tendieren erfahrungsgemäß dazu, sich an vorgefertigte Leitfäden anzuklammern und können in der Situation nicht wirklich zuhören und auf die befragte Person eingehen.» (Froschauer & Lueger 1992, 49).

⁴ In Froschauer & Lueger (1992, 47) viene fatta la distinzione tra *immanenten* e *exmanenten Fragen*: le prime si riferiscono a quanto detto in precedenza, mentre le seconde introducono temi nuovi.

salti tematici e la conversazione si è sviluppata in genere in modo piuttosto spontaneo. Ciononostante, è stato difficile concentrarmi sull'interlocutore, dal momento che il mancato rispetto dell'ordine previsto nelle linee guida portava al timore di saltare aspetti tematici importanti. Ho quindi modificato progressivamente l'ordine dei blocchi tematici per adattarlo alle concrete situazioni comunicative e facilitare così il ricorso alle linee guida. Inoltre, la formulazione di alcune domande è stata leggermente modificata.

2.3.4. La conduzione delle interviste

Scelta e presa di contatto con i docenti

Dal momento che le interviste sono state condotte contestualmente alle osservazioni, la scelta dei docenti da intervistare è avvenuta attraverso lo spoglio dei corsi offerti nei tre atenei: sono stati contattati tutti i docenti che nei rispettivi semestri di indagine offrivano uno o più corsi per la letteratura italiana. Solo dopo aver stabilito quali docenti avrebbero partecipato allo studio per il terzo e ultimo ateneo, è emerso che solo per la prima università non veniva rappresentato alcun giovane docente alle prime esperienze di insegnamento, e per colmare questa lacuna è stato preso in considerazione un ulteriore corso condotto presso l'università A da un giovane collaboratore scientifico. In questo modo è stato possibile mettere a confronto casi simili nei tre atenei presi in esame, e allo stesso tempo garantire una "variazione strutturale massima" dei casi presi in esame (*maximale strukturelle Variation*, cfr. Froschauer & Lueger 1992, 39).

Complessivamente sono stati contattati 14 docenti e – come è stato già menzionato in merito alle osservazioni (v. § 2.2.3) – ho ricevuto un solo rifiuto a partecipare all'indagine nella sua interezza da parte di un docente dell'università C, mentre una seconda docente dell'università B, che inizialmente si era mostrata disponibile a partecipare all'indagine, non si è presentata all'appuntamento fissato per l'intervista.

Per ogni docente coinvolto nell'indagine, ho redatto una scheda, contenente dati personali e informazioni relative al curriculum accademico (formazione universitaria, titolo di studio, interessi di ricerca, anni di attività, corsi tenuti in precedenza, ecc.). Quasi sempre è stato possibile reperire queste informazioni online, sui siti web dei docenti e/o delle rispettive università; eventuali informazioni mancanti sono state integrate a conclusione dell'intervista.

I 12 docenti intervistati (5 donne e 7 uomini) possono essere raggruppati a seconda della posizione occupata all'interno dell'istituto (Tab. 5): a prescindere dalla possibilità o meno di attribuire ai docenti la qualifica di esperti di didattica universitaria, per il presente studio è stato scelto di prendere in considerazione sia professori con una lunga esperienza alle spalle, sia

giovani collaboratori scientifici ai primi anni di insegnamento, in quanto persone aventi poteri decisionali sui corsi di letteratura oggetto dell'indagine (v. § 2.3.2).

Tab. 5_Docenti intervistati suddivisi per posizione occupata con indicazione del titolo e dell'anno di nascita.

	UNI A	UNI B	UNI C
professore/essa (abilitato/a) <i>ProfessorIn</i>	Prof. ⁱⁿ Weiß (1956) Prof. Blau (1953)	Prof. Schwarz (1963)	Prof. ⁱⁿ Grau (1958)
libero docente (abilitato) <i>PrivatdozentIn</i>			Dr. Braun (1955)
professoressa assistente (non abilitata) <i>Assistenzprofessorin</i>	Dr. ⁱⁿ Rot (1953)		
docente incaricato (non abilitato) <i>Lehrbeauftragte</i>	Dr. Gelb (1972) Dr. Bianchi (1958)		
collaboratore/trice scientifico/a (pre / post-doc) <i>wiss. MitarbeiterIn bzw. Angestellte</i>	Mag. Verdi (1985)	Dott. ^{ssa} Rosa (1977) Dr. ⁱⁿ Rossi (1984)	Dr. Grün (1986)

Deve essere precisato che il primo contatto con i docenti si è svolto con grande anticipo rispetto al momento in cui sono state condotte le interviste (v. § II 2.1.3): è stato infatti necessario organizzare le osservazioni delle lezioni durante il semestre, mentre le interviste si sarebbero dovute svolgere verso la fine del semestre stesso. Il fatto che in questo periodo i docenti fossero spesso sovraccarichi di lavoro potrebbe aver influenzato la quantità e la qualità del tempo messo a disposizione; ciononostante le interviste non potevano essere organizzate altrimenti, dal momento che avrebbero dovuto far riferimento anche ai corsi osservati. Solo in due occasioni, per motivi organizzativi, le interviste sono state condotte ad una certa distanza dalle osservazioni: con il giovane docente Verdi dell'università A l'intervista è stata organizzata all'inizio del semestre successivo alle osservazioni, e questo ha dato modo di parlare anche del nuovo corso appena iniziato; mentre con il docente Braun dell'università C è stata organizzata un'intervista via Skype durante la pausa tra semestri.

Per quanto concerne la registrazione delle interviste¹, di cui i docenti erano stati informati sin dal primo contatto, è stata chiesta un'esplicita autorizzazione attraverso un modulo di consenso (v. Appendice B.2), nel quale si spiegava che la trascrizione delle registrazioni non

¹ A livello tecnico, la registrazione delle interviste non ha comportato particolari problemi: otto interviste si sono infatti svolte in spazi chiusi degli istituti (sette nei rispettivi uffici dei docenti e una in una sala riservata appositamente per l'intervista). Un docente, Braun, ha chiesto di condurre l'intervista in un secondo momento via Skype, mentre altri tre docenti, Rossi, Verdi e la Professoressa Grau, hanno proposto di condurre l'intervista in modo conviviale in luoghi pubblici: andare incontro alle esigenze dell'intervistato e acconsentire a queste richieste (all'insegna del "principio di apertura" - *Prinzip der Offenheit*, cfr. Froschauer & Lueger 1992, 12) ha sicuramente influenzato positivamente le interviste, sebbene sia stata inficiata la qualità della registrazione, rendendo più difficile – e compromettendo talvolta – il lavoro di trascrizione.

sarebbe stata pubblicata nella sua interezza e che essa sarebbe stata utilizzata unicamente in fase di analisi dei dati, limitando le citazioni ai passaggi significativi. Questa decisione – oltre che per la vastità del materiale – è stata presa considerando l'impossibilità di garantire completamente l'anonimato pur pseudo-anonimizzando i dati sensibili (nomi, ateneo di appartenenza, titoli dei corsi, ecc.) in fase di trascrizione: dato il numero ristretto di docenti di letteratura italiana negli atenei presi in esame e la quantità di informazioni relative al loro percorso accademico facilmente reperibili in internet, sarebbe stato facile risalire all'identità dell'intervistato avendo a disposizione l'intera intervista.

Situazioni interazionali con i docenti

Durante la conduzione delle interviste è stato difficile controllare lo stile comunicativo e applicare consapevolmente e in modo sistematico strategie di compensazione a fronte di eventuali atteggiamenti controproducenti per il buon esito dell'intervista, soprattutto quando l'intervista si è svolta in tedesco. Durante l'intervista, infatti, la mia attenzione era dedicata principalmente al contenuto e – nonostante la pianificazione di precise strategie comunicative – il *cosa* chiedere ha prevalso sul *come* farlo. Ad ogni modo, la riflessione condotta sulle possibili attribuzioni di ruoli da parte dei docenti e sulle situazioni interazionali da esse derivanti (v. § II 2.1.3) è stata utile in fase di analisi dei dati: dal momento che i dati raccolti attraverso le interviste non rappresentano un pacchetto di conoscenze specialistiche isolato dal contesto, bensì il risultato di una concreta interazione tra l'intervistato e l'intervistatore, il riconoscimento del tipo di situazione conversazionale realizzatosi in ogni singola intervista è confluita nell'analisi. Vengono dunque presentate brevemente le considerazioni svolte a posteriori sulle interviste in riferimento al ruolo che mi è stato probabilmente attribuito (cfr. Bogner & Menz 2009, 77-87; v. § II 2.1.3), e le situazioni interazionali che ne sono risultate.

Con i quattro professori intervistati – la professoressa Weiß e il professor Blau dell'università A, il professor Schwarz dell'università B e la professoressa Grau dell'università C – potrei essere stata percepita come *inesperta*: i professori si sono mostrati disponibili a supportarmi in quanto dottoranda, forse in nome di una comune appartenenza al mondo accademico, tuttavia la mia esperienza nel campo della didattica universitaria è stata probabilmente riconosciuta come molto limitata – trovandomi all'inizio della mia attività di ricerca – e questo potrebbe averli portati a non mostrare un forte interesse o una particolare curiosità verso l'indagine. Allo stesso tempo, proprio l'attribuzione di inesperienza potrebbe aver spinto i professori a partecipare di buon grado all'indagine, cosa che forse non si sarebbe verificata se fossi stata riconosciuta come esperta di didattica universitaria.

Le interazioni con i collaboratori scientifici – Verdi all'università A, Rossi e Rosa all'università B, e Grün all'università C – si sono svolte all'insegna della *complicità*, forse a causa della vicinanza di età e di un'empatia basata sulla più o meno recente esperienza di dottorato. Questo ha portato ad un dialogo aperto e sincero, indipendentemente dal loro grado di interesse nei confronti dell'indagine o dal mio livello di esperienza nel campo. Anche le interazioni con Bianchi, docente incaricato dell'università A, sono state caratterizzate dalla *complicità*, probabilmente basata su un sincero interesse da parte del docente e sulla convinzione di poter trarre profitto dalle mie conoscenze e dall'indagine stessa.

Gelb e Rot dell'università A, e Braun dell'università C mi hanno probabilmente riconosciuto il ruolo di *esperta di un altro campo*, ma questo non è sembrato essere accompagnato da un particolare interesse verso l'indagine. In un solo caso – con Rot – ho avuto la sensazione che il riconoscimento della mia competenza fosse accompagnato dall'attribuzione del ruolo di *potenziale critica o valutatrice*.

Infine, un ulteriore elemento che ha sicuramente influenzato la situazione interazionale nel caso delle interviste con i docenti di madrelingua tedesca è stata la lingua impiegata per l'intervista. Come è stato già menzionato (v. § II 2.1.3), la scelta della lingua di comunicazione potrebbe infatti enfatizzare alcuni meccanismi relativi all'attribuzione di ruolo da parte dell'intervistato. Nella presente indagine, in un solo caso – nell'intervista con la professoressa Grau – l'aver condotto l'intervista in tedesco potrebbe aver amplificato la percezione di una mia eventuale inesperienza, mentre non è mai stato utilizzato l'italiano in situazioni in cui avrei potuto essere percepita come *potenziale critica o valutatrice*.

Otto interviste su 12 si sono svolte in italiano, di queste tre con docenti di madrelingua italiana, una con un docente cresciuto in un contesto bilingue, e quattro con docenti di madrelingua tedesca. È interessante notare che dei nove docenti di madrelingua tedesca, solo tre hanno sollevato la questione della lingua di comunicazione: la professoressa Weiß mi ha simpaticamente pregato di correggere i suoi eventuali errori in italiano in fase di trascrizione; una seconda docente, Rosa dell'università B, ha proposto di ricorrere al tedesco in caso di necessità; mentre solo il giovane docente Grün dell'università C, con cui ho sempre comunicato in italiano, ha chiesto esplicitamente di condurre l'intervista in tedesco, dal momento che si sarebbe sentito più a suo agio a “parlare di cose probabilmente molto complesse” nella sua lingua madre. Tre docenti, invece – Rot dell'università A, Grau e Braun dell'università C – si sono rivolti a me sempre in tedesco, nonostante il primo contatto da parte

mia fosse stato in italiano: in questi casi la questione della lingua in cui condurre l'intervista non è stata affrontata¹.

2.4. L'indagine tra le studentesse

Con l'obiettivo di arricchire il quadro dell'insegnamento dalla prospettiva dell'apprendimento, sono state coinvolte nell'indagine le studentesse frequentanti i corsi osservati, prendendo in considerazione le loro esperienze, opinioni ed esigenze ed evitando così di relegarle a mere fruitrici passive di ciò che viene offerto loro nello studio.

Inizialmente l'indagine era stata concepita in modo tale che, dopo aver somministrato un questionario strutturato contestualmente alle osservazioni, si sarebbero dovute organizzare discussioni – nella forma di *focus group* – con le studentesse che attraverso il questionario si fossero rese disponibili: il questionario avrebbe dovuto fornire informazioni di sfondo che, insieme a quanto emerso dalle osservazioni, avrebbero potuto fungere da impulso per la discussione tra studentesse. Purtroppo, attraverso il questionario sono state raccolte solo 52 risposte e, sebbene siano state condotte delle interviste individuali con quattro studentesse (v. § 2.4.4), non è stato possibile organizzare alcun *focus group*. Ciò ha reso necessario ripensare l'analisi dei risultati del questionario in riferimento ai dati raccolti attraverso osservazioni e interviste.

2.4.1. La creazione del questionario

Il questionario è stato costruito per indagare il punto di vista delle studentesse, ma è andato al di là di un semplice questionario di valutazione sul corso frequentato, prendendo in considerazione anche diversi aspetti dell'esperienza di studio delle partecipanti, i loro interessi e le loro abitudini. Lo sviluppo del questionario ha preso le mosse dalle domande di ricerca formulate nelle fasi iniziali del progetto:

- *In che relazione sono i percorsi di apprendimento linguistico e di studio della letteratura?*
- *Come si è svolto e si svolge il percorso di apprendimento linguistico?*
- *Come viene valutato il percorso di apprendimento (adeguatezza delle preconoscenze, soddisfazione delle aspettative, ricadute personali)?*
- *Quali sono le abitudini di studio e di lettura?*

¹ Il fatto che tre dei nove docenti di madrelingua tedesca si siano rivolti a me sempre in tedesco, senza tematizzare la questione, nonostante il primo contatto da parte mia fosse avvenuto in italiano, solleva la domanda se la competenza – quantomeno comunicativa – in lingua straniera dei docenti universitari possa rappresentare un argomento tabù (v. § I 1.3). A posteriori, alla luce di queste dinamiche, sarebbe stato opportuno tematizzare apertamente la questione, per stabilire esplicitamente se l'intervista – così come le altre interazioni – si sarebbe dovuta tenere in italiano o in tedesco, e non attraverso una tacita imposizione di una o dell'altra lingua di comunicazione.

-
- È possibile indentificare particolari difficoltà o necessità in termini di didattica o di strumenti?

La risposta a queste domande ha permesso di gettare uno sguardo su come le studentesse affrontino lo studio della letteratura italiana e la lettura dei testi in lingua straniera, e su come le conoscenze linguistiche influenzino l'approccio alla letteratura. Infine, mettendo in relazione i risultati del questionario con i dati emersi dalle interviste e dalle osservazioni, è stato possibile arricchire la costellazione di informazioni intorno ai focus tematici del presente studio.

Per la creazione e la somministrazione del questionario strutturato alle studentesse è stato impiegato il servizio online gratuito *Moduli Google*¹. La scelta di un questionario online non solo comporta diversi vantaggi, come ad esempio l'assenza di costi di somministrazione e la velocità di elaborazione delle risposte (cfr. Diekmann 2014, 522-523), ma è anche particolarmente adeguata a un pubblico come quello coinvolto nella presente indagine, ovvero studentesse universitarie per cui sono disponibili *mailing-list* e che hanno sempre a disposizione un dispositivo – fisso o portatile – ed un accesso ad internet. Nonostante questi vantaggi, l'aver scelto di somministrare il questionario online ha comportato un bassissimo tasso di risposta, che si è riflettuto negativamente anche sulla possibilità di organizzare interviste o *focus group*.

Il servizio *Moduli Google* permette di creare questionari compilabili online con una parziale personalizzazione del percorso in base alle risposte. È possibile creare domande aperte (risposta breve o paragrafo) e cinque tipi di domande chiuse². La compilazione del questionario per i diversi tipi di item è intuitiva, e il *layout*, oltre ad adattarsi ai dispositivi mobili, permette di visualizzare la barra di avanzamento, così da comunicare al rispondente a che punto si trova della compilazione. Le risposte raccolte sono visualizzabili in tempo reale sotto forma di grafici o tabelle che possono essere esportati e salvati. Il servizio inoltre raccoglie le risposte in un foglio di lavoro Google che è possibile salvare come foglio di calcolo, consentendo così l'esportazione delle risposte in altri programmi per l'analisi dei dati.

Per poter accedere al questionario attraverso un link e compilarlo è sufficiente avere un dispositivo con una connessione a internet. Il servizio offre la possibilità di restringere l'accesso al questionario, in modo da poter controllare che la compilazione avvenga esclusivamente da

¹ <https://www.google.com/intl/it/forms/about/>

² I formati a disposizione sono: scelta multipla (è possibile scegliere una sola opzione da una lista); caselle di controllo (è possibile scegliere più opzioni da una lista); elenco a discesa (è possibile scegliere una sola opzione dall'elenco); scala lineare (è possibile scegliere un valore all'interno di una scala); griglia a scelta multipla (per ogni item collocato in riga è possibile scegliere un valore in colonna, dove le colonne rappresentano una scala). Le domande a scelta multipla e ad elenco a discesa permettono inoltre di personalizzare il percorso successivo in base alla risposta data, facendo passare direttamente ad una sezione specifica del questionario.

parte delle persone previste e per una sola volta, ma questo – oltre a richiedere che ogni partecipante abbia un account Google – potrebbe scoraggiare i potenziali partecipanti all'indagine, i quali potrebbero vedere compromessa la garanzia di anonimità; ho dunque preferito lasciare aperto l'accesso al questionario.

Il link al questionario¹ è stato fornito alle studentesse in occasione della presentazione dell'indagine a lezione, nella quale – oltre a dare indicazioni sulla compilazione (accesso al questionario, durata prevista, ecc.) e a fornire la garanzia di anonimato – è stata descritta brevemente l'indagine nel suo complesso e le studentesse hanno avuto modo di porre domande. Successivamente, il link con l'invito alla compilazione del questionario è stato distribuito dai docenti attraverso i sistemi di gestione dei corsi o le piattaforme e-learning delle rispettive università; solo in un caso – non utilizzando il docente la piattaforma – è stato necessario raccogliere gli indirizzi e-mail delle studentesse presenti a lezione.

Il questionario è stato sviluppato facendo riferimento alla letteratura sulla costruzione e sull'impegno di questionari (cfr. Diekmann 2014; Mayer 2013b), in particolare per quanto riguarda la ricerca in educazione linguistica (cfr. Albert & Marx 2010; Brown 2001; Dörnyei 2010). Inoltre è stato fatto riferimento ad altri studi (cfr. Caspari 1994; Chou 2015; Schädlich 2009; Westphal 2009) che per tema, campo di ricerca o struttura hanno potuto fungere da modello per la presente indagine, e fornire utili spunti per la formulazione delle singole voci, secondo il principio del "borrowing questions" (cfr. Dörnyei 2010, 40).

Problemi nella costruzione del questionario

Per la costruzione del questionario sono state affrontate alcune difficoltà, in primo luogo legate alla carenza di strumenti già validati da cui attingere per la creazione degli item, e alla scarsità di studi o di letteratura specifica a cui fare riferimento.

La mancanza di preconcoscenze specifiche rende infatti difficile la creazione di strumenti di indagine standardizzati: non avendo specifici fondamenti teorici di riferimento e dovendo svolgere uno studio esplorativo, la costruzione del questionario è stata caratterizzata dalla tendenza a includere ogni possibile ambito di interesse: «forewarned by the potential threat of a lack of comprehensiveness, researchers may be tempted to make the questionnaire too long by covering every possible angle.» (Dörnyei 2010, 22). Ne è risultato un questionario piuttosto lungo, e a posteriori sarebbe stato preferibile diminuire il numero di item – con un possibile aumento del tasso di risposte – oppure eliminare alcuni aspetti per approfondirne altri.

¹ Il link al questionario è stato abbreviato per facilitarne la comunicazione con il servizio <https://bit.do/>.

Un secondo aspetto problematico ha riguardato lo stile del questionario, che è stato redatto in tedesco usando la forma di cortesia per rivolgersi alle studentesse. A questi due fattori è probabilmente legata l'assenza nel questionario di una dimensione emotiva, ovvero di item relativi a cosa *piacesse* alle studentesse, o a cosa le *coinvolgesse* emotivamente o intellettualmente¹. Probabilmente, rinunciando alla forma di cortesia il livello di formalità degli item proposti si sarebbe abbassato, avvicinando il linguaggio del questionario a quello delle studentesse; inoltre, si sarebbero potute inserire domande relative all'emotività e alla soggettività delle rispondenti, come ad esempio se leggessero volentieri, o cosa piacesse loro leggere.

La struttura del questionario

Il questionario online si apre su una pagina iniziale (v. Appendice B.4) dove vengono fornite le informazioni che nei questionari cartacei vengono in genere collocate in copertina o in una lettera di accompagnamento: una breve descrizione dell'indagine, la garanzia di anonimità dei dati raccolti, la durata stimata per la compilazione del questionario e un contatto per eventuali domande.

È stata qui inserita la prima domanda filtro (*"Haben Sie Italienisch als Muttersprache?"*) al fine di differenziare il questionario per le studentesse che avevano l'italiano come madrelingua. Nell'indagine, infatti, sono state coinvolte inizialmente anche le studentesse con l'italiano come madrelingua, per le quali sono stati preparati degli item differenti (è stata omessa tutta la sezione relativa all'apprendimento della lingua, e sono state modificate parzialmente alcune domande). Tuttavia, a causa del numero limitato di risposte ottenute da parte di studentesse di madrelingua italiana, le loro risposte sono state escluse in fase di analisi.

Nonostante il questionario fosse stato indirizzato a tutte le studentesse, indipendentemente dalla loro madrelingua, il questionario è stato redatto in tedesco; trattandosi di università germanofone è stata scelta quella che verosimilmente sarebbe stata la madrelingua della maggior parte delle rispondenti: «the quality of the obtained data increases if the questionnaire is presented in the respondents' own mother tongue.» (Dörnyei 2010, 49).

Nonostante il tema principale del questionario risulti evidente dagli item proposti, sia nel titolo del questionario sia nella descrizione iniziale ho volutamente evitato di fornire informazioni dettagliate, nel tentativo di non attirare e coinvolgere solo studentesse interessate alla letteratura. Inoltre – non sapendo che l'indagine verteva sullo studio della letteratura – le

¹ Questo aspetto mi è stato fatto notare nell'ambito di un laboratorio di ricerca per dottorandi organizzato dall'università di Vienna, nel quale ho presentato il questionario e discusso le possibilità di analisi e utilizzo dei risultati.

rispondenti dovrebbero aver dato almeno le prime risposte su motivazioni e aspettative relative allo studio senza essere influenzate dal tema dell'indagine.

Il questionario è costituito prevalentemente da domande chiuse (soprattutto domande a scala lineare¹ o a scelta multipla). Sebbene sia spesso stata inserita la possibilità di integrare le risposte compilando una sezione aperta indicata con "altro" (*sonstiges*), ho rinunciato a inserire domande aperte nell'ottica di poter arricchire i dati del questionario attraverso le interviste con le studentesse: «if we want to significantly enrich questionnaire data, the most effective strategy is usually not the inclusion of too many open-ended questions but to combine the questionnaire survey with other data collection procedures [...]» (Dörnyei 2010, 10).

Escludendo la domanda filtro iniziale e quelle relative alle informazioni personali collocate alla fine del questionario, le domande sono state articolate in quattro blocchi tematici o 'moduli' (cfr. Diekmann 2014, 483): motivazione e aspettative; conoscenze e apprendimento della lingua italiana; abitudini e strategie di lettura; corso osservato. Qui di seguito viene fornita una descrizione generale dei blocchi, mentre per la struttura del questionario e il testo nella sua interezza si rimanda all'Appendice B.4.

- Blocco 1 - Motivazione e aspettative

• *Sezione 1/15 – Studio dell'italiano: motivazioni e aspettative*

Questa sezione mira a conoscere le motivazioni che hanno spinto le studentesse a scegliere l'italiano come materia di studio, e a sapere se fino a questo momento lo studio ha risposto alle loro aspettative. Si tratta di domande di apertura di tipo attitudinale (*attitudinal questions*, cfr. Dörnyei 2010, 5-6), ovvero relative a convinzioni e interessi. Con queste domande viene introdotto il tema e – facendo riferimento alla dimensione individuale, alle motivazioni delle studentesse e ai loro interessi – si dovrebbe destare l'interesse per il questionario (cfr. Diekmann 2014, 484).

Particolarmente interessante per l'indagine è il ruolo che l'interesse per la letteratura svolge nella scelta dello studio rispetto ad altre motivazioni, quali ad esempio l'interesse per la lingua o le prospettive lavorative.

- Blocco 2 - Conoscenze e apprendimento della lingua italiana

- *Sezione 2/15 – Conoscenze linguistiche*
- *Sezione 3/15 – Ulteriori conoscenze*
- *Sezione 4/15 – Apprendimento linguistico: italiano*

¹ Nelle domande a scala lineare le opzioni tra cui il rispondente deve scegliere per un determinato item sono collocate appunto su una scala. Può trattarsi di *scale a differenziale semantico*, in cui i due poli della scala sono occupati da elementi semanticamente opposti (ad esempio da 'molto interessante' a 'per niente interessante' per una valutazione, oppure da 'sempre' a 'mai' per indicare la frequenza di un comportamento), oppure di *scale Likert*, nelle quali il rispondente è chiamato a indicare il suo grado di accordo o disaccordo con un'affermazione data (per esempio da 'completamente d'accordo' a 'per niente d'accordo', oppure da 'assolutamente vero' a 'per niente vero', cfr. Dörnyei 2010, 29-30). Nel presente questionario sono state utilizzate scale a 4 punti, evitando così di fornire un'opzione intermedia tra i due estremi della scala, ma dando comunque la possibilità di astenersi dalla scelta attraverso opzioni come "non so" (*ich weiß nicht*) oppure "non previsto" (*nicht vorgesehen*).

In questo blocco vengono raccolte informazioni sulle conoscenze linguistiche delle studentesse e un'autovalutazione delle loro conoscenze relative alla cultura, alla storia e alla letteratura italiana; inoltre, viene indagata l'adeguatezza di queste conoscenze per lo studio intrapreso. In questo blocco vengono poste domande fattuali (*factual questions*, cfr. Dörnyei 2010, 5) sulla storia di apprendimento delle studentesse, ma anche domande sulle loro convinzioni e valutazioni relative alle conoscenze acquisite. Alle studentesse con madrelingua diversa dall'italiano sono state poste domande sul percorso di apprendimento linguistico: non è stato preso in considerazione solo l'apprendimento guidato, ma anche iniziative ed esperienze personali, come la fruizione di media in lingua o soggiorni in Italia.

Particolarmente interessante per l'indagine è la questione relativa alla sufficienza delle conoscenze linguistiche per lo studio, ovvero l'adeguatezza del percorso di apprendimento linguistico offerto dall'università per il raggiungimento di un livello di competenza idoneo a seguire gli altri corsi scientifici, nello specifico di letteratura.

- Blocco 3 - Abitudini e strategie di lettura

- *Sezione 5/15 – Abitudini di lettura*
- *Sezione 6/15 – Letture in italiano*
- *Sezione 7/15 – Letture in italiano: tempo libero*
- *Sezione 8/15 – Letture in italiano: studio*
- *Sezione 9/15 – Lettura in italiano: difficoltà e strategie*
- *Sezione 10/15 – Lettura di testi letterari in italiano per lo studio*

Il terzo blocco è il più rilevante, e perciò è stato collocato circa a due terzi del questionario, per sfruttare la cosiddetta "curva di attenzione" (cfr. Diekmann 2014, 484). Inoltre, al fine di evitare di sottoporre le rispondenti a domande superflue – demotivandole alla compilazione – il percorso in queste sezioni è stato differenziato attraverso alcune domande filtro a seconda che le rispondenti leggessero in italiano solo per lo studio o anche nel tempo libero. In questo blocco vengono poste domande principalmente comportamentali (*behavioral questions*, cfr. Dörnyei 2010, 5), relative appunto alle abitudini di studio e di lettura e alle strategie impiegate, ma nell'ultima sezione vengono poste anche alcune domande di opinione sulla lettura di testi letterari nell'ambito dello studio. Dopo le prime domande sulle abitudini di lettura in generale, vengono poste delle domande sulla lettura in italiano. Alle studentesse con madrelingua diversa dall'italiano vengono poste anche delle domande sulle strategie impiegate a fronte di difficoltà di comprensione del testo.

Di particolare interesse è il confronto delle strategie di lettura impiegate nei diversi contesti di studio o di lettura nel tempo libero¹. Inoltre, i dati raccolti nella sezione 10 – relativi alla valutazione personale sulla lettura di testi letterari nello studio – possono essere confrontati con le informazioni relative alle motivazioni della scelta dello studio e alle abitudini di lettura. Infine, dall'analisi delle risposte di questo blocco è possibile procedere all'individuazione di diversi tipi di lettrici tra le studentesse, e questa tipizzazione può essere poi utilizzata ad altri livelli di analisi.

- Blocco 4 - Corso osservato

- *Sezione 11/15 – Sul corso: metodi*
- *Sezione 12/15 – Sul corso: strumenti*
- *Sezione 13/15 – Sul corso: letture*

¹ Anche in Schädlich (2009, 152) viene indagata l'opposizione tra "letture private" (*Privatlektüre*) e letture in lingua straniera per i seminari universitari; trattandosi di interviste con domande aperte, la questione viene affrontata interpellando direttamente gli studenti su eventuali differenze: «Lesen Sie anders für die Uni oder im privaten Rahmen?».

- *Sezione 14/15 – Sul corso: preconoscenze e obiettivi*

Queste ultime sezioni si riferiscono al corso nell'ambito del quale le studentesse sono state invitate a rispondere al questionario. Si tratta di item di diverso tipo che spaziano da domande fattuali sul corso, a domande attitudinali relative a opinioni, interessi e convincimenti. Oltre ai dati di carattere generale, vengono raccolte informazioni sui metodi didattici (lingue utilizzate, tecniche di lavoro, materiali di studio), sulle eventuali letture svolte all'interno del corso, sull'adeguatezza delle preconoscenze delle studentesse, e sugli obiettivi didattici.

Le informazioni raccolte in questo blocco sono direttamente collegate a quelle raccolte attraverso le osservazioni e le interviste con i docenti. Dalle risposte non solo emerge una valutazione sul corso frequentato, ma anche un'autovalutazione sulle proprie preconoscenze e sul conseguimento di determinati obiettivi di apprendimento.

- Informazione personali e istruzione

- *Sezione 15/15 – Informazioni personali e istruzione*

In quest'ultima sezione vengono raccolti i dati demografici e le informazioni relative all'istruzione superiore e alla formazione universitaria (eventuali titoli già conseguiti, università, corso di studio, semestre ed eventuali altre materie di studio). Tali domande fattuali sono state collocate alla fine del questionario, dal momento che non risultano interessanti per le rispondenti e non richiedono particolare attenzione per essere compilate (cfr. Diekmann 2014, 484-485).

Il questionario si conclude con una sezione aperta ("commenti", *Anmerkungen*) dove le rispondenti hanno avuto la possibilità di formulare eventuali osservazioni o integrazioni. Infine, è stato messo a disposizione lo spazio per inserire i contatti personali, per chi fosse stata disponibile a contribuire ulteriormente all'indagine con interviste singole o di gruppo (v. § 2.4.4).

2.4.2. Le risposte al questionario

Nell'ambito dell'indagine principale, che ha coinvolto circa 330 studentesse frequentanti i corsi osservati nelle tre università prese in esame¹, solo 52 hanno compilato il questionario, e ciò corrisponde ad un tasso di risposta pari a circa il 16%; otto di loro erano di madrelingua italiana e le loro risposte sono state escluse in fase di analisi, portando il numero di rispondenti a 44. Inoltre, ben sei questionari sono risultati incompleti: quattro rispondenti dell'università A hanno compilato solo la parte relativa al corso osservato², mentre due dell'università B e C

¹ La cifra è stata calcolata in difetto considerando il numero massimo di studentesse presenti a lezione.

² Nella prima versione definitiva del questionario, era stata inserita la possibilità di compilare solo la parte relativa al corso osservato, pensando alle studentesse frequentanti più di un corso oggetto di osservazione: nonostante venisse specificato che si parlava del semestre in corso, è probabile che abbiano scelto questa opzione anche studentesse che il semestre precedente erano state coinvolte nel *prefest*. Per questo motivo, per le università B e C, tale domanda è stata esclusa, preferendo la possibilità che una studentessa dovesse scegliere di rispondere su uno solo dei corsi da lei frequentato in quel semestre per la letteratura italiana, piuttosto che rischiare di ottenere nuovamente per errore risposte parziali.

hanno erroneamente indicato l'italiano come madrelingua e sono quindi state automaticamente escluse da alcune domande riservate alle studentesse con madrelingua diversa dall'italiano.

Tab. 6_Numero di rispondenti suddivise per università.

	UNI A	UNI B	UNI C	totale
risposte da studentesse non di madrelingua italiana	26	6	12	44
risposte da studentesse di madrelingua italiana	4	-	4	8
totale	30	6	16	52

La maggior parte delle risposte è stata inviata da studentesse donne (45)¹: questo dato non deve sorprendere, trattandosi di corsi di Romanistica, nei quali la componente femminile è in genere maggiore rispetto a quella maschile². In ogni caso, lo scarso numero di rispondenti maschi non ha permesso di confrontare le risposte, operazione che avrebbe fornito elementi interessanti, dal momento che – soprattutto per quanto riguarda i comportamenti di lettura – si registrano spesso differenze di genere.

L'età media delle rispondenti è di 26 anni, ma ben tre quarti di loro aveva un'età compresa tra i 18 e i 26 anni. Per quanto riguarda il livello di conoscenza dell'italiano³, il valore mediano si colloca tra B1 e B2; le risposte, tuttavia, sono decisamente eterogenee (v. Tab. 7). Delle 44 studentesse con madrelingua diversa dall'italiano, 34 erano tedesche o austriache, sette provenivano da altre nazioni, mentre tre studentesse appartenevano verosimilmente alla minoranza linguistica sudtirolese: avevano infatti frequentato la scuola in Alto Adige e, pur avendo indicato come provenienza l'Italia, non hanno indicato l'italiano come madrelingua.

Per la quasi totalità si trattava di studentesse del Bachelor (25) o del *Lehramt* (16), e al momento della compilazione del questionario ben 15 di loro erano iscritte al primo semestre (v. Fig. 8). Per il Master sono state raccolte solamente tre risposte tra tutti e tre gli atenei⁴, e ciò ha reso impossibile analizzare separatamente questo gruppo: le risposte delle studentesse del Master sono state così accorpate a quelle del Bachelor.

¹ Per questo motivo ho deciso di utilizzare i termini al femminile per riferirmi agli studenti e alle studentesse partecipanti all'indagine.

² Nonostante non sia possibile effettuare un calcolo esatto, è interessante notare che la percentuale di rispondenti donne (87%) è più alta di quella delle studentesse mediamente presenti a lezione durante le osservazioni (circa il 78%).

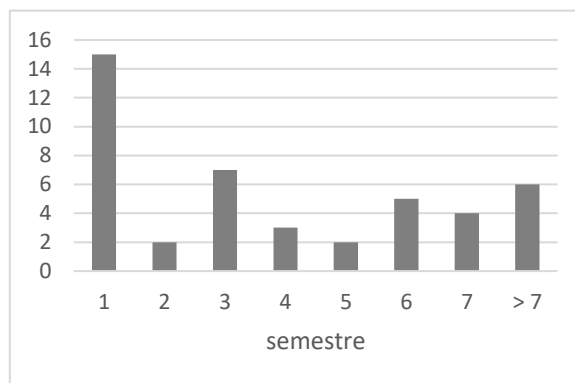
³ Si tratta di un'autovalutazione (v. item 05 del questionario). Per le risposte relative al percorso di apprendimento dell'italiano si rimanda all'Appendice F.

⁴ Considerando anche le studentesse di madrelingua italiana, le risposte da parte di studentesse Master ammontano a cinque, di cui una del *Master of Education* del percorso *Lehramt*.

Tab. 7_Livello di italiano dichiarato dalle rispondenti.

	N	%
A1	3	6,8
A2	7	15,9
B1	10	22,7
B2	11	25,0
C1	8	18,2
C2 o madrelingua	1	2,3
<i>mancante</i>	4	9,1

Fig. 8_Rispondenti per semestre di iscrizione.



Le risposte possono essere suddivise per il tipo di corso nell'ambito del quale le studentesse hanno ricevuto l'invito a partecipare all'indagine (per la suddivisione per tipo di corso v. § 2.2.3). Al fine di rendere i dati più consistenti, per alcune modalità di interrogazione dei dati sono state accorpate le risposte delle studentesse frequentanti diversi tipi di seminari (propedeutici SE1, avanzati SE2, SE3). Per quanto riguarda invece i corsi frontali, sono state in genere tenute separate le risposte relative ai corsi introduttivi (VO1), dal momento che – pur non differenziandosi per struttura dagli altri corsi tenuti in modalità frontale – identificano una categoria particolare di rispondenti, ovvero le studentesse all'inizio del loro percorso di formazione letteraria all'università.

Come è possibile vedere nella Tab. 8, le risposte date da studentesse frequentanti i corsi introduttivi rappresentano più della metà del totale: questo dato – motivato probabilmente dal grande numero di studentesse che frequenta tali corsi, rispetto ai gruppi più ristretti dei corsi riservati ai semestri più avanzati dello studio – caratterizza il campione in modo specifico, e ne è stato tenuto conto nella valutazione dei risultati, insieme al fatto che ben 15 rispondenti fossero iscritte al primo semestre.

Le risposte relative ai corsi monografici e alle esercitazioni si riferiscono a soli due corsi osservati (VO3-UniA; UE-UniB), con due rispondenti ciascuno, e per questo motivo – nonostante si tratti di corsi tipologicamente differenti – è stato spesso ritenuto opportuno accorpate queste risposte rispettivamente con quelle relative ai corsi introduttivi (VO1) e ai seminari (SE): in questo modo si sono ottenuti dei dati più consistenti, mantenendo comunque la possibilità di svolgere un confronto tra corsi tenuti in modalità frontale e corsi dove invece è richiesta una partecipazione più attiva degli studenti a lezione.

Tab. 8_Risposte date da studentesse con madrelingua diversa dall'italiano suddivise per tipo di corso frequentato.

	N	%
VO - Corsi frontali	25	56,8
VO1 - Corsi introduttivi	23	52,3
VO1-UniA	18	40,9
VO1-UniC	5	11,4
VO3 - Corsi monografici di approfondimento	2	4,5
VO3-UniA	2	4,5
SE + UE - Corsi seminariali ed esercitazioni	19	43,2
SE - Corsi seminariali propedeutici, avanzati, master	17	38,6
SE1-UniA	1	2,3
SE1-UniA-bis	1	2,3
SE2/3-UniA	4	9,1
SE1-UniB	3	6,8
SE1-UniC	3	6,8
SE1/2-UniC	2	4,5
SE3-UniC	1	2,3
<i>due rispondenti delle università B e C hanno dato indicazioni imprecise sul titolo del corso rendendo impossibile risalire con certezza al seminario</i>	2	4,5
UE - Esercitazioni	2	4,5
UE-UniB	2	4,5

2.4.3. Problemi relativi alla somministrazione del questionario

È già stata segnalata la difficoltà ad ottenere risposte da parte delle studentesse, e – sebbene ciò venga riconosciuto come “tallone d’Achille” del questionario come strumento di raccolta dei dati (Dörnyei 2010, 72-73) – nel caso della presente indagine la questione si è rivelata particolarmente problematica, sin dalla fase di *pretest* (v. § 2.1.2). Somministrare un questionario cartaceo all’interno delle ore curriculari del corso avrebbe portato la quota di risposta vicina al 100%; è stato tuttavia necessario scartare tale possibilità a causa di impedimenti organizzativi, quali i costi di stampa, i tempi di trascrizione dei risultati e la necessità di chiedere al responsabile del corso uno spazio di almeno 20 minuti per la somministrazione del questionario.

Stimando a circa 330 il numero di studentesse coinvolte¹, il tasso di risposta corrisponderebbe a circa il 16%: un valore molto basso anche considerando che nei sondaggi per posta è normale non superare la soglia del 20% (cfr. Diekmann 2014, 516). Inoltre, il tasso

¹ Il tasso di risposta è stato calcolato considerando il numero massimo di studentesse presenti nelle lezioni osservate: si tratta di un calcolo approssimativo, che non corrisponde al numero di studentesse effettivamente iscritte al corso, e che hanno quindi potenzialmente ricevuto l’invito alla compilazione del questionario.

di risposta ha presentato notevoli variazioni nelle tre diverse università¹: nel primo semestre di indagine presso l'università A sono state raccolte 30 risposte, il che faceva credere plausibile il raggiungimento di 70-100 risposte totali. Nel secondo semestre questa aspettativa è stata ampiamente delusa, quando presso l'università B sono state raccolte solo sei risposte, e a nulla è valsa la preghiera rivolta ai docenti affinché sollecitassero nuovamente le studentesse via e-mail a distanza di qualche settimana. Alla luce di questo risultato, per l'università C è stato preparato un piccolo volantino (Fig. 9) da distribuire alle studentesse, in aggiunta al

consueto invito orale a partecipare, accompagnato dall'invio del link al questionario da parte dei docenti: ad ogni modo anche per il terzo ateneo il numero di risposte è stato ampiamente sotto le attese, fermandosi a 16.

Oltre alla *quantità* delle risposte ricevute, un ulteriore problema relativo alla somministrazione del questionario riguarda la *qualità* delle risposte date. È infatti necessario considerare la possibilità che i risultati del questionario siano distorti dal fattore desiderabilità sociale, che riguarda tutti i metodi di indagine palese. Inoltre, le studentesse potrebbero aver risposto in modo frettoloso e superficiale: «although questionnaires offer a versatile and highly effective means of data collection, the kinds of insight they can generate are limited by several factors, most notably by the restricted time and effort that respondents are usually willing to invest in completing the instrument.» (Dörnyei 2010, 108).

Nella presente indagine, il fatto che le studentesse non siano state obbligate a compilare il questionario, e che non solo abbiano scelto volontariamente di farlo, ma lo abbiano potuto fare in una circostanza scelta da loro, potrebbe averle rese delle rispondenti particolarmente affidabili e motivate (cfr. Dörnyei 2010, 7). Tuttavia, trattandosi di un questionario online, dove

Fig. 9_Volantino distribuito alle studentesse frequentanti i corsi presso l'università C.



¹ È difficile stabilire il motivo di questa grande differenza nei tassi di risposta: un'ipotesi è quella relativa alla stagionalità, ovvero ad una maggior difficoltà a coinvolgere le studentesse alla vigilia della pausa estiva. Una seconda ipotesi riguarda un apparente maggior coinvolgimento da parte di alcuni docenti dell'università A: essi potrebbero aver presentato con maggior entusiasmo la sottoscritta e la sua ricerca, e potrebbero quindi essere risultati più convincenti nell'invito alla compilazione del questionario rivolto alle studentesse: «participants are rather quick to pick up their superiors' (e.g., teachers' or bosses') attitude toward the survey and only acquiesce if the message they receive is unambiguously positive.» (Dörnyei 2010, 74).

la lettura su schermo – molto diversa da quella sua carta – viene spesso condotta come “scansione veloce” (cfr. Diekmann 2014, 529), non è da escludere che le studentesse abbiano compilato il questionario in modo frettoloso, rischiando di fraintendere gli item o semplicemente rispondendo in modo casuale.

In conclusione, è necessario constatare la riuscita limitata e parziale della somministrazione del questionario rispetto a come era stato concepito nel *design* iniziale della ricerca. Ciononostante, nella fase di analisi le risposte al questionario hanno contribuito all’individuazione dei focus tematici, e i risultati – per quanto non generalizzabili – hanno fornito interessanti spunti di riflessione sulle questioni relative alla lettura dei testi letterari.

A causa della limitata utilizzabilità delle risposte al questionario – la giustapposizione dei risultati quantitativi con i dati di tipo qualitativo ha assunto un ruolo fondamentale per l’interpretazione dei risultati. Le risposte del questionario avrebbero avuto infatti una rilevanza limitata se considerate separatamente, mentre hanno acquisito valore una volta fatte dialogare con i dati qualitativi (cfr. Kuckartz 2014, 54): in particolar modo, per quanto riguarda l’indagine tra le studentesse, è stato possibile confrontare – ed in alcuni casi corroborare – i risultati del questionario con i dati raccolti attraverso le interviste.

2.4.4. *Le interviste con le studentesse*

Nel progetto iniziale era prevista l’organizzazione di *focus group* con le studentesse per discutere i temi trattati nel questionario, approfondendoli e dando la possibilità alle partecipanti di parlare di aspetti per loro importanti, ma che nel questionario erano stati tralasciati o affrontati in modo superficiale. Per trovare possibili partecipanti alle discussioni, alla fine del questionario era stato inserito uno spazio per lasciare i contatti nel caso in cui le rispondenti fossero state disponibili a partecipare ulteriormente all’indagine¹. In questo modo tuttavia è stato possibile organizzare solo due interviste²: con Erika³, che aveva frequentato il seminario avanzato SE2/3-UniA, è stata condotta un’intervista di persona, mentre con Viola, una studentessa italiana che aveva frequentato il seminario avanzato SE1/2-UniC, l’intervista si è svolta al telefono, trovandosi lei in Italia per le vacanze semestrali. Inoltre, Iris, una studentessa dell’università B, mi ha contattato tramite il social network Facebook, ed è stato così possibile organizzare due interviste con lei e con Jasmin, una sua collega di studio con la quale aveva

¹ L’indicazione nel questionario recitava: “Falls Sie diese Untersuchung weiter unterstützen möchten (z.B. durch Einzelinterview oder Diskussionen in kleinen Gruppen), geben Sie bitte hier Ihre Kontakt-Daten ein”.

² Attraverso il questionario erano stati raccolti nove indirizzi e-mail, ma una volta contattate le studentesse per l’organizzazione delle interviste sono state ottenute solo due risposte.

³ Per garantire l’anonimato alle studentesse, sono stati assegnati loro nomi di fantasia.

frequentato l'esercitazione (UE-UniB): anche queste due interviste si sono svolte al telefono, trovandosi entrambe all'estero con il programma Erasmus (Iris a Nizza e Jasmin a Genova).

Le studentesse avevano dai 21 ai 24 anni al momento dell'intervista e, sebbene due di loro avessero frequentato lo stesso corso, erano tutte iscritte a percorsi di studio differenti: Erika frequentava il *Lehramt* per l'italiano e il latino; Iris il Bachelor di Romanistica con il francese come prima lingua, mentre aveva scelto l'italiano per il percorso secondario interdisciplinare; Jasmin il Bachelor di Romanistica con specializzazione in Italianistica; infine Viola – italiana – aveva scelto Italianistica accanto alla specializzazione in linguistica germanica.

Tab. 9_Studentesse intervistate.

	Età	Corso di studio	Semestre	Corso frequentato	Intervista
Erika	24	Lehramt <i>italiano e latino</i>	15	semestre invernale 2016-2017 SE2-UniA – Prof. ⁱⁿ Weiß	di persona in italiano
Iris	21	Bachelor Romanistik <i>italiano seconda lingua</i>	3	semestre estivo 2017 UE-UniB – Dr. ⁱⁿ Rosa	al telefono in tedesco
Jasmin	21	Bachelor Romanistik <i>italiano prima lingua</i>	3	semestre estivo 2017 UE-UniB – Dr. ⁱⁿ Rosa	al telefono in tedesco
Viola (italiana)	24	Bachelor <i>italiano e linguistica germanica</i>	5	semestre invernale 2017-2018 SE1/2-UniC - Prof. ⁱⁿ Grau	al telefono in italiano

L'integrazione con i risultati del questionario

Come è stato già accennato sopra, il basso tasso di risposta al questionario, unito al limitato numero di interviste condotte con le studentesse, ha reso necessario ripensare l'impiego dei dati nell'indagine. Se presi separatamente infatti, i risultati del questionario e delle interviste hanno una rilevanza limitata, ma combinati e integrati tra loro hanno contribuito in modo significativo all'indagine. Avendo scartato le risposte al questionario da parte di studentesse italiane, anche l'intervista con Viola è stata esclusa dall'analisi. Le tre interviste con Erika, Iris e Jasmin, hanno invece acquisito grande valore aggiungendo una dimensione qualitativa ai risultati quantitativi del questionario, permettendo di ottenere un'immagine più sfaccettata e pregnante rispetto a quella fornita dai dati del questionario (cfr. Kuckartz 2014, 54). La profondità qualitativa data dalle interviste è risultata particolarmente preziosa dal momento che scopo dell'indagine non era quello di ottenere risultati oggettivi e generalizzabili, ma di descrivere il fenomeno oggetto di studio, riflettendone il più possibile la complessità e l'eterogeneità (cfr. Schädlich 2009, 125).

L'impiego di interviste individuali o di gruppi di discussione in combinazione con un questionario strutturato è un modello piuttosto diffuso nei metodi misti: come integrazione al questionario, il metodo dell'intervista si presta infatti particolarmente bene per indagare

opinioni, motivazioni e interpretazioni (Reinders 2015, 95)¹, tutti aspetti per i quali le risposte chiuse di un questionario potrebbero rappresentare una limitazione, soprattutto se non si dispone di uno strumento di indagine già validato. Tale metodologia può essere impiegata per un generale approfondimento qualitativo oppure per l'indagine di un aspetto particolare emerso da dati quantitativi, e può prevedere sia l'ideazione delle interviste sulla base dei risultati del questionario, sia la conduzione di due studi separati 'in parallelo' che prevedono il confronto dei risultati o dei dati in fase di analisi (cfr. Kuckartz 2014, 103). Nel presente lavoro l'indagine attraverso il questionario e le interviste con le studentesse sono state concepite e condotte in parallelo, per congiungersi solo in fase di analisi dei risultati (v. § II 3.4).

La preparazione delle interviste

Con le studentesse sono state condotte interviste semi-strutturate incentrate sui temi già affrontati nel questionario, ovvero lo studio della letteratura italiana all'università e la lettura in lingua straniera. Sono state quindi redatte delle linee guida (v. Appendice B.3) che potessero fungere da orientamento durante la conduzione dell'intervista: a partire dai blocchi tematici del questionario, con l'intento di approfondire gli argomenti lì affrontati, sono state riproposte alcune domande dando la possibilità alle studentesse di rispondere in modo libero ai temi che nel questionario erano stati declinati attraverso item chiusi. Sono state poi aggiunte alcune domande che nel questionario sarebbe stato possibile inserire solo come domande aperte, come ad esempio "Che idea avevi dello studio prima di iniziare l'università?".

Come indicato da Reinders (2015, 103)², la costruzione delle linee guida per un'intervista semi-strutturata è spesso frutto di un doppio processo deduttivo, a partire dalle domande di ricerca, e induttivo, con l'integrazione di domande e temi emersi nel corso delle interviste precedenti: durante la prima intervista con Erika, infatti, sono emerse delle domande che non erano state previste nella prima stesura delle linee guida, ma che sono state poi riproposte nelle interviste successive, quali ad esempio: "Come descriveresti un buon docente/professore?"; "Se avessi il potere di cambiare qualcosa all'università, che cosa cambieresti?".

In contrapposizione alla forte strutturazione del questionario, l'intervista è stata concepita in modo aperto e le linee guida sono state impiegate in modo flessibile, dando priorità ai temi

¹ «Das Interview dient als offene Befragungsmethode dazu, subjektive Sichtweisen, Handlungsmotive und Bedeutungszuschreibungen zu erfassen [...]» (Reinders 2015, 95).

² «Die Erstellung eines Leitfadens erfolgt daher häufig aus einer Mischung von Deduktion und Induktion. Beim deduktiven Vorgehen wird die Forschungsfrage vom Forschenden in Themengebiete gegliedert und mögliche Frageschwerpunkte identifiziert. Die induktive Ergänzung des Leitfadens erfolgt durch Hinzunahme von Fragen und Themen, die sich aus bereits geführten Interviews im Verlauf des Forschungsprozesses ergeben.» (Reinders 2015, 103).

e alle questioni sollevate dalle stesse studentesse. Seguire meticolosamente l'ordine previsto delle domande, perdendosi nella cosiddetta "burocrazia delle linee guida" (*Leitfaden-Bürokratie*, Hopf 1978), avrebbe infatti compromesso la spontaneità del dialogo e avrebbe impedito l'emersione di temi non programmati preventivamente.

A conclusione dell'intervista ho sempre dato la possibilità alle studentesse di aggiungere questioni e temi che non erano stati trattati, mentre l'avvio dell'intervista – così come l'ordine delle domande – è stato mantenuto flessibile ed è stato adattato alla concreta situazione discorsiva. Con due studentesse l'input iniziale ha fatto riferimento alla motivazione per la scelta dello studio: nel dialogo preliminare all'avvio dell'intervista, Erika aveva infatti già iniziato a raccontare del suo studio *Lehramt*, mentre con Viola – la studentessa italiana – è stato naturale iniziare chiedendole perché avesse scelto di studiare all'estero. A Iris invece ho subito chiesto una valutazione del corso frequentato, mentre a Jasmin – trovandosi lei in Italia per l'Erasmus – ho chiesto di parlare di questa sua esperienza.

Per le linee guida complete nella loro versione finale rimando all'Appendice B.3, mentre qui vengono descritti i temi affrontati. Le domande formulate sono state suddivise in quattro blocchi tematici, mentre in un quinto blocco sono state raccolte le domande emerse durante la prima intervista con Erika:

– Blocco 1 – Studio: motivazioni e aspettative

Il primo blocco ricalca le domande del questionario relative alle motivazioni per la scelta dello studio, approfondendo il rapporto con la letteratura per quanto riguarda la socializzazione scolastica alla lettura in lingua straniera e l'interesse personale. Le studentesse sono state invitate a raccontare che cosa le ha spinte alla scelta del percorso di studi, che aspettative avevano a riguardo, e se avevano prospettive lavorative specifiche.

Gli item principali del blocco sono:

- *Perché ha scelto questo studio?*
- *Che idea aveva dello studio prima di iniziare l'università?*
- *Quali prospettive lavorative si immaginava/immagina?*

– Blocco 2 – Abitudini di lettura

Nel secondo blocco vengono riproposti i temi del questionario relativi alle abitudini di lettura in italiano¹: in questo modo le studentesse hanno avuto la possibilità di dare risposte più personali, ampliando così la gamma di comportamenti che erano stati ipotizzati a priori formulando gli item del questionario. Le domande principali del blocco sono:

- *Quanto – e come – legge in italiano?*
- *Legge in italiano solo per lo studio?*
- *Cosa trova particolarmente difficile nella lettura in italiano?*
- *Cosa fa se non capisce qualcosa mentre legge?*

¹ Schädlich (2009, 460), nelle linee guida formulate per l'intervista con studenti del *Lehramt* su corsi di letteratura francese, ha inserito tre item sulle abitudini di lettura in lingua straniera: «Lesen Sie anders für die Uni oder im privaten Rahmen? Wie würden Sie die Unterschiede beschreiben? Können Sie versuchen zu beschreiben, was Sie beim Lesen tun?».

– Blocco 3 – Studio (della letteratura) all'università

Nel terzo blocco vengono indagate opinioni e valutazioni sullo studio della letteratura italiana all'università per quanto riguarda la struttura dei moduli e la loro progressione: le studentesse sono state chiamate a valutare la coerenza della struttura dei corsi, e se attraverso questa struttura sono riuscite ad affrontare i diversi corsi con la preparazione (linguistica e letteraria) adeguata. Le domande principali del blocco sono:

- *Pensa che i corsi siano ben strutturati?*
- *Le Sue preconoscenze (linguistiche e di letteratura) erano sufficienti per affrontare il corso e le letture proposte?*

– Blocco 4 – Corsi di letteratura

Nel quarto blocco le studentesse hanno avuto la possibilità di esprimere opinioni e valutazioni sul corso / sui corsi frequentati per la letteratura italiana, per quanto riguarda contenuti, materiali, attività e risultati. Rispetto al questionario, in cui le domande vertevano su elementi più oggettivi e concreti, qui è stato dato più spazio alla dimensione emotiva dell'interesse e del piacere. Le domande del blocco sono:

- *Le piacciono i corsi di letteratura?*
- *Le letture sono interessanti?*
- *Come Le piacerebbe lavorare con i testi?*¹
- *Quali materiali utilizza per lo studio?*
- *Cosa ha imparato?*²

– Blocco 5 – Valutazioni sui docenti e sul corso di studio

In questo ultimo blocco sono stati aggiunti elementi completamente assenti nel questionario, emersi durante la prima intervista con Erika. Il primo riguarda la valutazione dell'insegnamento: anziché fare riferimento ad un docente specifico, è stato chiesto alle studentesse di descrivere in modo astratto un docente "buono" o "cattivo" – oppure di descriverne atteggiamenti o metodi caratterizzanti. In secondo luogo, è stata chiesta una valutazione del percorso di studi, ma anche in questo caso la domanda non è stata posta direttamente: è stato chiesto alle studentesse cosa avrebbero voluto cambiare dello studio se ne avessero avuto la possibilità, e se avrebbero consigliato lo studio a chi stava per intraprendere un percorso universitario:

- *Come descriverebbe un buon docente/professore?*
- *Se avesse il potere di cambiare qualcosa all'università, che cosa cambierebbe?*
- *Consiglierebbe di intraprendere questo corso di studi?*

La conduzione delle interviste

L'organizzazione delle interviste si è svolta attraverso posta elettronica o tramite social network. Alle studentesse è stato chiesto di compilare un modulo di consenso (v. Appendice B.2) che nel caso delle interviste telefoniche è stato inviato in formato elettronico: tutte hanno dato il consenso per la registrazione dei colloqui.

Con Erika è stato possibile organizzare un'intervista di persona in una sala studio da me appositamente riservata presso la biblioteca dell'istituto, mentre con le altre studentesse – che si trovavano all'estero al momento dell'intervista – sono state condotte interviste telefoniche. Ad eccezione di una breve disconnessione della linea, i colloqui telefonici non hanno

¹ In Schädlich (2009, 461) viene formulata una domanda più generale in riferimento al corso nel suo complesso: «Wie sähe in Ihren Träumen das ideale literaturwissenschaftliche Seminar aus?».

² La domanda è stata mutuata da Schädlich (2009, 460): «Was haben Sie gelernt?».

comportato particolari problemi tecnici, ma è stato comunque necessario prendere in considerazione i limiti che la sola comunicazione orale comporta: ad esempio, in una nota successiva alla prima intervista telefonica ho appuntato la maggiore difficoltà a tollerare le pause di silenzio, e in generale a condurre il colloquio in assenza del contatto visivo e di segnali para-verbali, concentrandomi sull'interlocutrice e non sulle linee guida. La stessa durata delle interviste potrebbe essere indizio di una limitazione nella comunicazione: l'intervista di persona con Erika è durata infatti un'ora e mezza, mentre le interviste telefoniche sono durate circa 50 minuti ciascuna, e questo potrebbe essere il risultato di una maggiore disponibilità al dialogo in un colloquio faccia a faccia. È necessario però tenere presente che Erika era l'unica studentessa iscritta al *Lehramt*, e quindi la sua disponibilità potrebbe essere stata motivata anche dal suo interesse verso il tema dell'indagine e da una maggiore propensione alla (auto)riflessione sui processi di insegnamento e apprendimento.

I primi contatti con le studentesse si sono svolti in tedesco, e con Iris e Jasmin anche l'intervista è stata condotta in tedesco. L'intervista di persona con Erika si è invece svolta in italiano e – nonostante negli scambi precedenti all'intervista Erika avesse dimostrato un alto livello di padronanza linguistica – prima di iniziare le ho comunque chiesto conferma se volesse condurre l'intervista in italiano.

Sebbene gli item nelle linee guida fossero stati formulati nella forma di cortesia, le interviste sono state condotte impiegando il 'tu', facendo riferimento alle regole della conversazione quotidiana: così come nel caso delle interviste con alcuni giovani docenti, l'uso della forma di cortesia avrebbe probabilmente creato un'atmosfera artificiale, ostacolando la comunicazione. L'impiego del linguaggio colloquiale permette infatti all'intervistato di comunicare considerazioni soggettive in modo più diretto e preciso, e questo rappresenta uno dei maggiori vantaggi del metodo dell'intervista rispetto al questionario, in cui il rispondente è obbligato invece a scegliere tra le formulazioni fisse proposte (Reinders 2015, 95)¹.

3. Elaborazione e procedure di analisi dei dati

La fase di elaborazione ed analisi dei dati si è svolta in modo differente a seconda del tipo di metodo di raccolta utilizzato. L'analisi in generale è stata condotta attraverso diversi movimenti interpretativi, esaminando i dati alla luce di concetti chiave e modelli teorici di riferimento, ed esplorando le problematiche e le contraddizioni emerse dai dati stessi, dai

¹ «Bei einem Fragebogen etwa werden Antworten vorgegeben, die so im Alltag weniger verwendet werden. In einem Interview hingegen soll das alltägliche Symbolsystem (also die Alltagssprache) intakt bleiben, damit Personen subjektive Bedeutungen auch in der Sprache wiedergeben können, in der diese Bedeutungen entstanden sind [...]» (Reinders 2015, 95).

singoli set di dati e dal confronto tra set diversi. Per l'indagine di sfondo sui dati di secondo livello, l'analisi dei piani di studio e dell'offerta dei corsi si è svolta prima dell'avvio della ricerca sul campo, per poi essere integrata con ulteriori dati e documenti durante le successive fasi di indagine. I dati quantitativi del questionario sono invece stati elaborati e analizzati alla fine dell'indagine, una volta ottenute tutte le risposte. Per quanto riguarda i dati qualitativi, che costituiscono il nucleo centrale dello studio, la natura stessa degli strumenti utilizzati ha portato a rielaborare i dati raccolti – e quindi ad avviare le prime campagne di analisi – sin dalle prime fasi di indagine, e ciò ha influenzato la raccolta dei dati successivi. Infine, nella fase di elaborazione ed analisi dei dati ho fatto riferimento anche al diario di ricerca nel quale ho tenuto traccia delle diverse fasi di indagine, annotando i passi compiuti, così come problemi o semplici considerazioni.

Di seguito ripercorro brevemente le fasi e i metodi di elaborazione e analisi dei dati differenziando tra dati di secondo livello (§ 3.1) e dati di primo livello qualitativi (§ 3.2) e quantitativi (§ 3.3). Infine, vengono discussi i metodi di integrazione dei dati (§ 3.4).

3.1. I dati di secondo livello: i documenti e le banche dati

L'indagine di sfondo si è svolta sulla base di dati di secondo livello ottenuti attraverso l'analisi di documenti e banche dati. Le informazioni così raccolte hanno riguardato i corsi di laurea offerti per l'italiano presso gli istituti presi in esame, lo storico dei corsi dedicati alla letteratura italiana, i docenti coinvolti nell'indagine e i corsi oggetto di osservazione. L'elaborazione e l'analisi dei dati di secondo livello relativi ai docenti e ai corsi osservati verranno discusse congiuntamente a quelli ottenuti rispettivamente attraverso le interviste e le osservazioni (v. § 3.2), mentre qui vengono brevemente ripercorse le fasi relative all'analisi dei piani di studio per quanto concerne gli obiettivi della formazione letteraria e allo spoglio dei corsi.

3.1.1. *L'analisi comparata dei piani di studio*

Per l'analisi comparata dei piani di studio sono stati utilizzati tutti i documenti disponibili online sulle pagine web dei diversi istituti: gli ordinamenti, i piani di studio, le descrizioni dei curricula e dei moduli, ecc. In primo luogo, è stata indagata l'offerta formativa per quanto riguarda l'italiano ai livelli Bachelor, Master e *Lehramt*, considerando i criteri di ingresso e i percorsi disponibili con le rispettive discipline. Inoltre, è stata esaminata nel dettaglio l'offerta formativa relativa alla formazione linguistica e letteraria, per quanto riguarda la struttura e

l'ordine dei corsi, il loro peso dell'interno del percorso di studi con riferimento ai crediti formativi, e la descrizione dei moduli in termini di contenuti e fini formativi.

I documenti utilizzati sono stati salvati e caricati nel programma MAXQDA, mentre le informazioni raccolte sono confluite in un rapporto di ricerca che ha consentito di risalire velocemente ai dati nelle fasi successive. Per i corsi di letteratura è stata inoltre creata una tabella comparativa per confrontare i percorsi dei tre atenei e poter meglio collocare i corsi osservati. Effettuare i raffronti nonostante le differenze strutturali dei percorsi di studi non ha comportato eccessive difficoltà per il livello Bachelor, mentre per i diversi Master non è stato possibile effettuare una vera e propria comparazione dei percorsi, essendo le specializzazioni più marcate e le differenze più sostanziali.

Infine, sono state raccolte tutte le informazioni relative agli obiettivi dei percorsi di studio e dei singoli moduli o corsi, ed è stata compilata una tabella comparativa che ha permesso di effettuare un confronto tra percorsi di studio e di attingere velocemente ai dati in fase di analisi delle osservazioni e delle interviste¹. Nei documenti raccolti per i tre atenei i riferimenti agli obiettivi di studio sono eterogenei per qualità e quantità: nel piano di studio dell'università A, gli obiettivi sono formulati per le singole discipline e per la formazione linguistica in riferimento all'intero percorso di studi, mentre per le università B e C è disponibile una descrizione dei contenuti e degli obiettivi formativi dei singoli moduli che compongono il curriculum.

3.1.2. Lo spoglio dello storico dei corsi

Lo spoglio dei corsi offerti per la letteratura italiana nei tre atenei ha riguardato inizialmente gli anni accademici dal 2011/2012 al 2015/2016, per poi essere via via integrato con i dati dei nuovi corsi offerti. Consultando banche date online, registri cartacei e il rapporto semestrale relativo all'offerta formativa per Italianistica in Germania, Austria e Svizzera ("Italienische Themen an den Hochschulen Deutschlands, Österreichs und der Schweiz")² è stato compilato un elenco dei corsi dedicati – anche solo parzialmente – alla letteratura italiana. Le voci dell'elenco hanno incluso il titolo e il tipo di corso, il docente titolare, i crediti ECTS e le ore settimanali, l'ambito disciplinare e la descrizione in termini di prerequisiti, contenuti, obiettivi e indicazioni bibliografiche; quando possibile e opportuno, sono stati individuati l'epoca, il tema

¹ Le tabelle comparative, così come il rapporto di ricerca non sono stati inseriti nel presente lavoro, dal momento che avrebbero reso facilmente identificabili i tre istituti presso cui è stata condotta l'indagine.

² Il rapporto è apparso regolarmente dal 1982 al 2012 sulla rivista «Italienisch: Zeitschrift für italienische Sprache und Literatur», e da maggio 2012 viene pubblicato online sul sito del DIV - Deutsche Italianistenverband <http://italianistenverband.de/zeitschrift-italienisch/aktuelles/italienische-themen-an-den-hochschulen/>: «Es werden alle Lehrveranstaltungen verzeichnet, die von den Instituten für Romanistik (Italianistik) in den Fächern Italienische Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft sowie Didaktik angeboten werden. Allgemein romanistische und sprachpraktische (auch fachsprachliche) Veranstaltungen werden nicht aufgeführt.» (Lüderssen, 2011, 164).

e/o gli autori trattati. Prendendo in considerazione i dati relativi alle epoche, ai temi e agli autori emersi dallo spoglio dei corsi, sono stati effettuati raffronti tra atenei, cercando di individuare preferenze, tendenze e differenze in relazione ai contenuti della formazione letteraria. Tuttavia, le informazioni disponibili per i diversi corsi sono molto eterogenee sia per qualità che per quantità, spaziando da una descrizione dettagliata al solo titolo del corso, e per questo motivo l'analisi ha fornito una panoramica parziale e frammentata¹.

Ogni corso è stato poi codificato in base al tipo, attraverso un'operazione che è stato possibile condurre con una certa accuratezza per tutti i corsi presi in esame. Mancando una classificazione generale per i corsi universitari, per stabilire delle tipologie atte a descrivere il corpus dei corsi, mi sono orientata sulle diverse proposte teoriche formulate per la scuola in ambito italiano e tedesco, facenti riferimento al concetto di *modulo*² (cfr. Balboni 2006, 15-20) e di *unità didattica* (cfr. Colombo 1996; *Unterrichtseinheit*, Leubner et al. 2016, 241-261).

Una prima distinzione può essere svolta sulla base dell'opposizione tra corsi tematici, che si focalizzano su un contenuto, quindi su conoscenze di tipo dichiarativo, e corsi metodologici, nei quali invece viene acquisita un'abilità, attraverso la trasmissione di conoscenze anche di tipo procedurale. A loro volta, corsi tematici e metodologici possono essere suddivisi rispettivamente a seconda del tema (tema, autore, movimento, periodo, genere) o delle abilità sviluppate (di tipo storico-critico-culturale, di lettura e analisi del testo). Infine, per la classificazione dei corsi, è stata impiegata anche una categoria "altre abilità", in cui sono stati inclusi corsi dedicati allo sviluppo di competenze connesse allo studio della letteratura, come ad esempio la traduzione letteraria, la didattica della letteratura o le *digital humanities*.

¹ Data l'incompletezza dei dati, si è rinunciato a presentare i risultati dello spoglio dei corsi. Ad ogni modo può essere interessante segnalare che per quanto riguarda le epoche è emersa una netta preferenza per il Novecento e la contemporaneità – soprattutto presso l'università A – a cui è dedicato quasi il 40% dei corsi vagliati ai quali è stato possibile assegnare un periodo di riferimento; i secoli meno rappresentati sembrano invece essere il Seicento e il Settecento. Per quanto riguarda gli autori, in testa si trovano Dante, Petrarca e Boccaccio, a cui vengono dedicati anche diversi corsi monografici; inoltre, considerando solo gli autori con più di dieci occorrenze sul totale dei quasi 700 corsi vagliati, le tre corone sono seguite da Pirandello, Calvino, Pasolini, Eco, Tasso, Goldoni, D'Annunzio, Leopardi, Sciascia, Manzoni, Verga, Tabucchi, Bassani e Ungaretti. Infine, considerando i corsi dedicati ad un particolare tema, spiccano quelli dedicati a regioni o città; altri corsi particolarmente diffusi sono quelli dedicati ad aspetti teorici o di riflessione sulla letteratura (autore, racconto e narrazione, metaletteratura, intermedialità, ricezione e interferenze tra letteratura italiana e tedesca, questione della lingua, ecc.), o a temi quali la mafia, la figura della donna e la letteratura al femminile.

² L'utilizzo del termine 'modulo' nei curriculum universitari per indicare un insieme di corsi coerentemente organizzati per il raggiungimento di determinati obiettivi formativi si distingue in modo significativo dall'impiego dello stesso termine nella didattica scolastica, dove esso rappresenta un blocco di alcune ore di insegnamento: «una *sezione*, una *porzione*, un *sottoinsieme* di un curriculum; una *sezione autosufficiente, conclusa in se stessa*, [...] da poter essere accreditata nel portfolio dello studente» (Balboni 2006, 16; corsivo nell'originale).

Sebbene nei curricula universitari una netta distinzione tra i diversi tipi di corso non sia sempre possibile, l'analisi dello storico dei corsi offerti nei tre atenei ha permesso di ottenere una panoramica sul tipo di offerta formativa in riferimento allo studio della letteratura italiana.

3.2. I dati qualitativi di primo livello: osservazioni e interviste

3.2.1. Le osservazioni: dalle note di campo ai protocolli

Il processo di scrittura è una parte essenziale dell'osservazione come metodo di indagine, e svolge funzioni differenti a seconda del genere di testo prodotto: note descrittive, note riflessive e protocolli. La scrittura delle note descrittive, redatte durante o subito dopo l'osservazione, svolge principalmente la funzione documentale di memorizzazione delle informazioni. La scrittura di note riflessive, o *memos*, sia durante l'osservazione sia nelle successive fasi di analisi svolge una funzione *analitica* di interpretazione e/o spiegazione (cfr. Sorzio 2015, 72-73; Breidenstein et al. 2015, 106)¹. Sebbene le stesse le note descrittive siano il risultato di selezione e interpretazione, è importante che le note riflessive siano chiaramente separate dalla descrizione. La scrittura dei protocolli infine svolge una funzione *comunicativa* di rappresentazione di quanto osservato (cfr. Breidenstein et al. 2015, 106): i protocolli devono essere redatti in modo tale da restituire la situazione osservata nel modo più accessibile possibile, e per essere compresi non solo dallo stesso ricercatore a distanza di tempo, ma anche da altri potenziali lettori (Breidenstein et al. 2015, 98)².

Nel presente lavoro, durante ogni osservazione sono state redatte delle "note di campo" (*field notes*), prendendo appunti su schede preparate in precedenza (v. Appendice B.1) cercando di restituire quanto osservato in termini di interazioni, attività, materiali e strumenti utilizzati. È necessario tenere presente che già in questa fase – soprattutto trattandosi di osservazioni non strutturate – il materiale raccolto non è oggettivo, ma costituito da "descrizioni selettive, prospettiche e interpretative" (Breidenstein 2015, 102)³. Sebbene le note redatte durante le osservazioni fossero principalmente di carattere *descrittivo*, nelle schede di osservazione sono stati previsti degli spazi dove inserire note *riflessive* (una sezione

¹ In Breidenstein (2015, 106) si distingue tra "note di campo" (*field notes*), con funzione documentale, e "note analitiche" (*analytical notes*) o *memos*, che hanno funzione analitico-esplicativa. Sorzio invece distingue tra note *descrittive* e note *riflessive*: con note descrittive si intende «la registrazione, la più accurata possibile, di ciò che accade nel corso delle attività indagate, focalizzando l'attenzione sulle informazioni che sono potenzialmente rilevanti per rispondere alle domande di ricerca [...]» (Sorzio 2005, 72); le note riflessive invece «hanno come oggetto lo sviluppo intellettuale della ricerca, in particolare registrano i dubbi, le congetture e le indicazioni per ulteriori sviluppi dell'indagine che vengono in mente al ricercatore durante il lavoro sul campo» (Sorzio 2005, 73).

² «Protokolle müssen soziale Situationen so beschreiben, dass sie nicht nur der Beobachter erinnern, sondern auch ein anderer Leser, der nicht anwesend war, nachvollziehen kann.» (Breidenstein et al. 2015, 98).

³ «Jede Beschreibung ist von vornherein selektiv, perspektivisch und interpretativ.» (Breidenstein et al. 2015, 102).

‘commenti’ e il margine destro della pagina). Le schede compilate sono state poi scansionate, caricate nel programma di analisi di dati MAXQDA e archiviate. Dalle note è stato sviluppato un primo insieme strutturato di categorie osservative, mentre un’analisi più accurata è stata condotta sui protocolli di osservazione redatti successivamente.

Una prima versione dei protocolli è stata redatta in prossimità delle osservazioni: le note descrittive prese durante gli incontri sotto forma di appunti sono state riscritte in forma discorsiva, mentre le note riflessive sono state trascritte in annotazioni che il programma MAXQDA permette di aggiungere al margine dei testi sottoforma di *memos*.

Per la redazione dei protocolli sono state seguite le indicazioni presenti in Thierbach & Petschick (2014, 863-864): gli appunti sono stati presi al presente, quanto detto dai partecipanti – pur non potendolo restituire con esattezza – è stato talvolta annotato come discorso diretto, infine i commenti e le considerazioni personali sono state aggiunte sottoforma di *memos* a lato del testo. La prima versione dei protocolli è stata poi modificata in fasi successive: in seguenti campagne di lettura i protocolli sono stati ampliati con informazioni e descrizioni più precise e dettagliate, e la rielaborazione stessa di quanto scritto è confluita nel processo di analisi.

3.2.2. *Le interviste: trascrizione e anonimizzazione*

La trascrizione delle interviste è stata condotta da me in prima persona, costituendo essa stessa una prima fase di analisi del materiale raccolto. Le registrazioni delle interviste sono state salvate su supporto informatico, caricate e trascritte all’interno del programma MAXQDA, che oltre a consentire la codifica del testo, la creazione di collegamenti intertestuali e l’aggiunta di note a margine, permette anche l’inserimento di marcatori temporali che facilitano il ricorso all’audio durante l’analisi del testo trascritto.

Seguendo l’indicazione di Mayer (2013a, 47-48), per la trascrizione sia delle interviste con i docenti sia di quelle con le studentesse, ho rinunciato alla trascrizione meticolosa delle caratteristiche del parlato, che è stata considerata superflua per la presente indagine: pause, intonazioni, ed altri elementi specifici del linguaggio orale sono stati segnalati solo se significativi. Inoltre, sono stati mantenuti elementi propri del parlato e del linguaggio colloquiale, ma sono stati corretti eventuali errori per rendere il testo più leggibile.

Le trascrizioni variano da 5500 a 14700 parole per i docenti, e da 4500 a 9500 parole per le studentesse. Come già spiegato (v. § II 2.3.4) si è preferito non pubblicare la trascrizione completa delle interviste, oltre che per la vastità del materiale, anche per garantire l’anonimato dei docenti che hanno partecipato all’indagine. Nella trascrizione completa delle interviste ogni

turno di parola è stato segnalato andando a capo e dalla sigla della persona che parla (GM per l'intervistatrice, I per l'intervistato/a). Le sovrapposizioni del parlato o brevi interventi durante il turno di parola dell'interlocutore sono stati inseriti tra parentesi.

Nei passaggi significativi citati nel presente lavoro a sostegno di quanto affermato nell'analisi, le mie domande e i miei interventi sono stati inseriti – tra parentesi tonde e preceduti dalla sigla GM – solo quando necessari alla contestualizzazione del passaggio. Inoltre, è stato segnalato il nome fittizio dell'intervistato, seguito dal numero di paragrafo così come appare nella trascrizione integrale in MAXQDA. Nel caso di interviste in tedesco, è stata messa a testo la mia traduzione in italiano, seguita dall'indicazione "originale in tedesco" e da una nota contenente la trascrizione originale.

Nei passaggi citati sono stati anonimizzati elementi sensibili come ad esempio l'ateneo di appartenenza, il titolo di un corso, il nome di un collega, oppure autori o opere trattati che potessero ricondurre all'identità dell'intervistato. Tali dati sono stati tralasciati dalla trascrizione e segnalati da ###, inserendo tra parentesi quadre indicazioni sul passaggio omesso per consentire comunque la comprensione del testo. Le parentesi quadre sono inoltre state utilizzate per segnalare omissioni [...], passaggi incomprensibili [?], elementi paralinguistici, come ad esempio [ride] oppure [ridendo], per inserire indicazioni esplicative o – nel caso delle interviste tenute in italiano – per indicare la traduzione di termini usati in tedesco. Le pause sono state invece segnalate con tre punti di sospensione, rinunciando a indicarne la durata, non rappresentando un'informazione significativa per il presente lavoro.

3.2.3. *L'analisi del contenuto*

L'analisi del contenuto secondo Mayring (2015) è un metodo di analisi qualitativa che può essere impiegato su testi di vario tipo, come ad esempio documenti, trascrizioni di interviste, e protocolli di osservazione. Rispetto ad altri metodi di analisi quantitativa del contenuto, come ad esempio l'analisi delle occorrenze o delle contingenze di elementi manifesti, è un metodo di analisi testuale fortemente orientato in senso qualitativo e interpretativo, che permette anche l'esplorazione di contenuti latenti. Questo non significa che non sia possibile prendere in considerazione anche la frequenza di determinate categorie e analizzarle statisticamente, ma il materiale deve sempre essere riferito al contesto comunicativo dal quale emerge (Mayring 2015, 50)¹.

¹ «Der Text wird so immer innerhalb seines Kontextes interpretiert, das Material wird auch auf seine Entstehung und Wirkung hin untersucht.» (Mayring 2015, 50).

La procedura di analisi qualitativa del contenuto è costituita da due passi principali: in primo luogo vengono attribuite delle categorie a singoli passaggi testuali, ed in un secondo momento l'intero corpus testuale viene analizzato per verificare se tali categorie possono essere attribuite ad altri passaggi (Mayring & Fenzl 2014, 544)¹. Le categorie possono essere stabilite a priori a partire dalla teoria (*deduktive Kategoriebildung*) oppure emergere dal testo stesso (*induktive Kategoriebildung*) per poi essere ordinate gerarchicamente o connesse attraverso altri rapporti di relazione.

In Mayring (2015) la costruzione induttiva delle categorie viene associata alla tecnica del "riassunto" (*Zusammenfassung*), ovvero la riduzione del vasto materiale testuale a brevi passaggi più gestibili. Il processo deduttivo di assegnazione delle categorie viene invece identificato con la tecnica della "strutturazione" (*Strukturierung*) che prevede l'analisi trasversale del materiale sulla base di criteri precisi al fine di isolarne aspetti specifici. Inoltre, tra le principali tecniche di analisi del testo, Mayring (2015, 67) inserisce anche la "spiegazione" (*Explikation*), ovvero l'analisi del contesto, che prevede l'integrazione di materiale aggiuntivo con l'obiettivo di spiegare e interpretare alcuni passaggi altrimenti non comprensibili.

Per il presente lavoro, l'analisi è stata condotta impiegando in modo integrato tutte e tre le tecniche menzionate, sebbene sia stato dato maggiore spazio alla costruzione induttiva di categorie. L'analisi del contenuto è stata impiegata sia per i protocolli di osservazione, sia per le interviste, ma è necessario sottolineare la diversa natura del materiale: a differenza delle registrazioni delle interviste, i protocolli delle osservazioni non sono rappresentazioni fedeli della realtà osservata, e vanno già considerati come risultato della selezione e rielaborazione soggettiva del ricercatore (cfr. Lüders 2017, 396-399).

Nell'analisi delle trascrizioni, per ogni intervista è stato inizialmente stilato un riassunto per parole chiave. Le categorie emerse dai riassunti sono state ordinate con riferimento alle linee guida o – se non è stato possibile – sono state segnalate come 'extra'. Sulla scorta di questa prima categorizzazione le interviste sono state ulteriormente analizzate e, se opportuno, le categorie sono state uniformate. Nelle fasi successive le interviste sono state analizzate trasversalmente alla luce dei temi chiave: l'impiego di tabelle di comparazione, in cui vengono raccolti i diversi passaggi a cui è stata attribuita una determinata categoria, oltre a consentire

¹ «Das Vorgehen besteht prinzipiell aus zwei Schritten. In einem ersten Schritt werden induktiv am Material entwickelte oder vorab theoriegeleitet-deduktiv postulierte [...] Kategorien einzelnen Textpassagen zugeordnet. Dieser Prozess wird zwar von genauen inhaltsanalytischen Regeln begleitet, er bleibt aber ein qualitativ-interpretativer Akt. In einem zweiten Schritt wird dann analysiert, ob bestimmte Kategorien mehrfach Textstellen zugeordnet werden können.» (Mayring & Fenzl 2014, 544).

un confronto immediato tra le diverse interviste, ha permesso di ottenere uno sguardo di insieme sul materiale raccolto senza che esso venisse ridotto a valori numerici di frequenza.

Per quanto riguarda le osservazioni invece, il processo di analisi si è rivelato più complesso, non essendovi consenso su come debbano essere analizzati i protocolli (cfr. Lüders 2017, 400). Per il presente lavoro, dopo una prima lettura del materiale da cui è emerso un primo sistema di categorie strutturato in tre blocchi (azione e interazioni, metodi e strumenti, contenuti), l'intero materiale è stato ripercorso più volte alla luce dei focus tematici emersi.

3.3. I dati quantitativi di primo livello: il questionario

Le risposte raccolte attraverso il questionario online sono state esportate dal servizio *Moduli Google* in un file formato Excel, nel quale le risposte sono state ricodificate – quando possibile – in espressioni numeriche¹. In questa fase sono state uniformate alcune risposte aperte (p.e. il titolo di studio e il corso frequentato) ed è stato effettuato un primo controllo, identificando e quando possibile correggendo le risposte incoerenti:

«The initial data file will always contain mistakes. Some of these are the result of human error occurring during the data entry phase (e.g., typing the wrong number) and some are mistakes made by the respondent when filling in the questionnaire. Data cleaning involves correcting as many of these errors and inaccuracies as possible before the actual analyses are undertaken.» (Dörnyei 2010, 88).

Il file con le risposte ricodificate è stato successivamente caricato nel programma di analisi MAXQDA Analytics Pro, con il quale è possibile gestire dati sia di tipo qualitativo sia quantitativo. Le domande chiuse del questionario sono state caricate come *variabili*, che la sezione *Stats* del programma ha permesso di gestire attraverso funzioni di trasformazione indispensabili per la ricodifica e l'indicizzazione, funzioni di statistica descrittiva, di confronto in tabelle e di correlazione. Le poche domande aperte sono state invece caricate nel programma come *codici* e le risposte sono state poi organizzate in sottocodici ed eventualmente trasformate a loro volta in variabili.

Come è stato già anticipato, sebbene le studentesse di madrelingua italiana non siano state escluse a priori dall'indagine e fosse stata prevista per loro una personalizzazione del questionario (ad esempio con l'esclusione delle domande relative all'apprendimento linguistico) in fase di analisi le loro risposte sono state omesse. Questa decisione è stata presa a causa del numero ridotto di rispondenti con l'italiano come madrelingua (8) che non avrebbe reso possibile un confronto sistematico con le risposte delle studentesse di madrelingua

¹ Per le risposte mancanti e le astensioni ("non lo so", *ich weiß nicht*; "non previsto", *nicht vorgesehen*) sono stati inseriti dei valori numerici (-999, -10, -20) in modo tale da poterle escluderle dall'analisi, mantenendole comunque identificabili.

diversa. Sebbene questa esclusione abbia ridotto la grandezza del campione, la possibilità di rispondere alle domande di ricerca non è stata compromessa, essendo l'interesse principale della presente indagine rivolto allo studio di una letteratura in lingua straniera. Inoltre, per l'analisi delle risposte alle prime tre sezioni del questionario, sono stati escluse le quattro rispondenti che hanno erroneamente compilato solo la sezione relativa al corso specifico, dal momento che la sistematica assenza delle loro risposte non avrebbe portato alcun contributo all'analisi dei dati.

Nella Parte III del presente lavoro, i dati provenienti dal questionario sono sempre stati accompagnati dall'indicazione in nota dell'item di riferimento – nella traduzione in italiano, e nell'originale in tedesco – e da una presentazione dei risultati all'interno di tabelle di diverso tipo. Per l'analisi delle risposte mi sono limitata a descrivere i dati raccolti, impiegando quindi i metodi di statistica descrittiva, calcolando e confrontando le frequenze e in alcuni casi i valori di correlazione tra più variabili (cfr. Diekmann 2014, 669-704; Mayer 2013b, 117-128).

Per quanto riguarda l'analisi univariata – ovvero relativa ad una sola variabile – è stato utilizzato principalmente il calcolo dei valori medi (*media*). Nella presentazione dei risultati la media è accompagnata dal valore di deviazione standard relativo alla popolazione (*dev. std.*), che indica il grado di uniformità delle risposte. Trattandosi prevalentemente di dati di tipo ordinale, è stato calcolato anche il valore della *mediana*¹, che oltretutto è particolarmente indicata per l'analisi delle risposte provenienti da un piccolo campione, essendo meno suscettibile a valori anomali (cfr. Diekmann 2014, 677). Qualora l'analisi specifica della distribuzione delle risposte fosse rilevante, sono state presentate nel dettaglio le frequenze.

Per quanto riguarda l'analisi bivariata o multivariata – ovvero relativa a due o più variabili – sono state impiegate principalmente tabelle di contingenza, che permettono il confronto dei valori medi o delle frequenze. In alcuni casi è stato calcolato anche il valore di correlazione tra due variabili, ovvero il grado in cui due set di risposte sono correlati tra loro. Per il calcolo della correlazione è stato utilizzato il coefficiente Rho di Spearman (r_s)² che, prevedendo un ordinamento delle risposte in ranghi prima del calcolo del valore di correlazione tra le due variabili, si presta a dati di tipo ordinale.

¹ A differenza della media matematica, la mediana rappresenta il valore centrale delle risposte collocate in successione. Ad esempio, per la sequenza di valori 20 – 5 – 5 – 5 – 5 la media matematica corrisponde a 8, mentre la mediana corrisponde a 5.

² Il coefficiente Rho di Spearman può assumere valori tra -1 e +1: ± 1 indica una correlazione perfetta tra le due variabili (direttamente o inversamente proporzionale), mentre valori tra 0 e $\pm 0,4$ indicano una correlazione debole o nulla.

Ad ogni modo è importante tenere sempre presente che i risultati della presente indagine si basano su un campione non rappresentativo: i risultati non possono quindi essere generalizzati per dimostrare la presenza o l'assenza di correlazione tra le diverse dimensioni via via analizzate, ma – oltre a svolgere una funzione di complementarità rispetto ai dati qualitativi – possono fungere da impulso per la formulazione di ipotesi e per ulteriori indagini.

3.3.1. *Il problema della rappresentatività*

Per l'analisi delle risposte ho fatto esclusivamente uso dei metodi di statistica descrittiva, rinunciando ai metodi di statistica inferenziale per due ordini di motivi: innanzi tutto, essendo il presente studio di carattere esplorativo, non prevedeva la verifica di ipotesi formulate a priori. In secondo luogo, il campione di rispondenti non è rappresentativo dell'intera popolazione di studenti iscritti a corsi di Italianistica all'estero: la non rappresentatività del campione è connessa al numero limitato di risposte e alla (auto)selezione delle rispondenti.

La grandezza del campione

Per questionari nella ricerca sull'apprendimento delle lingue straniere, Brown (2001, 74) consiglia un campione di minimo 50 apprendenti, facendo però riferimento ad un campione risultante da una procedura di selezione per randomizzazione, che non è il caso del presente studio. Anche Dörnyei (2010) raccomanda un campione di 50 partecipanti, ma sottolinea come questo numero debba riferirsi al più piccolo sottogruppo oggetto di analisi:

«A further important consideration is whether there are any distinct subgroups within the sample which may be expected to behave differently from the others. If we can identify such subgroups in advance (e.g., in most L2 studies of schoolchildren, girls have been found to perform differently from boys), we should set the sample size so that the minimum size applies to the *smallest subgroup* to allow for effective statistical procedures.» (Dörnyei 2010, 63).

Nell'ambito del presente studio sarebbe ad esempio stato possibile raggruppare le risposte in base al genere dei/delle rispondenti o al corso di studi, ma in questi casi i sottogruppi risultanti sarebbero stati troppo piccoli per permetterne un'analisi e procedere a confronti (prendendo in considerazione la totalità dei/delle rispondenti, hanno infatti risposto solo sette studenti maschi, e solo quattro studentesse frequentanti il Master di Romanistica). Inoltre, anche considerando l'unico sottogruppo irrinunciabile per la ricerca – ovvero quello delle studentesse con madrelingua diversa dall'italiano – il campione di 44 rispondenti non raggiunge la soglia consigliata.

Nella fase di preparazione dei dati, per rendere i risultati più consistenti, sono state adottate procedure di accorpamento di più variabili attraverso la creazione di indici e, soprattutto, di ricodifica di singole variabili: riformulando le categorie di alcune variabili è stato infatti possibile

umentare la consistenza dei risultati e procedere a confronti più significativi (cfr. Diekmann 2014, 688-694).

La (auto)selezione del campione

A prescindere dal numero limitato di risposte ottenute, il problema maggiore relativo alla rappresentatività riguarda la (auto)selezione del campione. In primo luogo, il criterio seguito è stato quello della “convenienza” o “opportunità”, che non rappresenta un tipo di campionamento statistico:

«The most common non-probability sampling type in L2 research is a *convenience* or *opportunity sampling*, where an important criterion of sample selection is the convenience for the researcher: Members of the target population are selected for the purpose of the study if they meet certain practical criteria, such as geographical proximity, availability at a certain time, or easy accessibility.» (Dörnyei 2010, 61; corsivo nell'originale)

Questo tipo di campionamento, anche a fronte di un numero molto alto di risposte, compromette la possibilità di generalizzare i dati. Inoltre, le studentesse sono state invitate a compilare il questionario alla fine del semestre, e coloro che non avessero trovato il corso buono o interessante, o che lo avessero trovato troppo difficile, potrebbero non aver partecipato fino alla fine delle lezioni e non aver dunque ricevuto l'invito a partecipare all'indagine (cfr. Diekmann 2014, 516). Infine, come già descritto in precedenza (v. § 2.4.2), le studentesse hanno partecipato all'indagine su base volontaria, compilando il questionario al di fuori del contesto delle lezioni, e quindi senza alcuna pressione da parte del docente. Questo tipo di autoselezione comporta il rischio che a rispondere siano persone particolarmente interessate al tema o con una forte motivazione a partecipare all'indagine: nella presente indagine potrebbe essere stato il caso di studentesse particolarmente entusiaste o deluse dal corso, comunque rappresentanti degli estremi della popolazione (Albert & Marx 2010, 61-62)¹.

Per concludere, sebbene i dati quantitativi provenienti dal questionario non possano essere utilizzati per trarre conclusioni generali sugli studenti iscritti ai corsi di Italianistica, sulle loro motivazioni, i loro interessi e i loro comportamenti, essi contribuiscono alla descrizione dell'insegnamento universitario della letteratura italiana in lingua straniera, arricchendo il quadro che emerge dalle osservazioni e dalle interviste con i docenti condotte per il presente lavoro. Inoltre, i dati di tipo quantitativo e qualitativo sono entrati in dialogo tra loro anche nella misura in cui risultati sorprendenti o inaspettati derivanti dal questionario hanno permesso di formulare nuove domande attraverso le quali interrogare i dati di tipo qualitativo.

¹ «Diejenigen, die unbedingt ihren Fragebogen einschicken wollen, sind oft die ganz Begeisterten und die stark Verärgerten oder die besonders Enttäuschten. Damit hat man aber nur Befragungsergebnisse zu den Extremgruppen.» (Albert & Marx 2010, 61-62).

3.4. L'integrazione dei dati

Nel capitolo § 1.3 è stata affrontata la questione dell'impiego dei diversi metodi e la loro organizzazione all'interno del *design* di ricerca. Nel caso in cui vengano utilizzati metodi differenti per indagare un medesimo fenomeno si pone anche la questione dell'integrazione dei diversi tipi di dati che vengono raccolti. Data la natura esplorativa della presente indagine, non si è mirato ad un'integrazione dettagliata e sistematica dei dati con lo scopo di confermare ipotesi, ma – come avviene nella ricerca etnografica (cfr. Breidenstein 2015, 34-35) – i dati sono stati messi in relazione tra loro, al fine di meglio descrivere la complessità del fenomeno indagato.

Come risulta evidente dalla rappresentazione grafica del *design* della ricerca (Fig. 7) il collegamento tra metodi e dati di tipo qualitativo è avvenuto già durante la raccolta dei dati, dal momento che non solo è stato fatto sistematico riferimento alle lezioni osservate nelle interviste con docenti e studentesse, ma le diverse fasi di raccolta dati sono state inevitabilmente influenzate dalle osservazioni e dalle interviste condotte in precedenza.

Al contrario, le risposte al questionario sono state analizzate alla fine della fase di ricerca sul campo, e per questo motivo l'integrazione dei dati quantitativi con quelli qualitativi è avvenuta solo al livello dei risultati: inizialmente le diverse serie di dati sono state analizzate separatamente, e solo in un secondo momento i risultati del questionario sono stati messi in relazione con i materiali raccolti attraverso le osservazioni e le interviste.

Nonostante il presente studio sia prevalentemente qualitativo, ho rinunciato a tradurre sistematicamente i dati quantitativi in qualitativi¹. È stato comunque utile trasformare alcuni risultati statistici in "categorie" o "dichiarazioni verbali" (*Kategorien* o *verbales Statement* cfr. Kuckartz 2014, 88), in modo da poter mettere più facilmente in relazione quanto emerso dalle interviste e dalle osservazioni con le risposte del questionario.

L'analisi e l'integrazione delle diverse serie di dati qualitativi non hanno comportato particolari difficoltà. Nel programma di analisi dei dati MAXQDA è stato possibile creare gruppi di documenti per ogni tipo di dato – documenti, trascrizioni e protocolli – suddivisi per università. Inoltre, anche le categorie – o *codici* – create inizialmente sono state raggruppate a seconda del tipo di materiale a cui si riferivano. Nelle fasi successive di analisi, è stato possibile collegare i diversi documenti tra loro attraverso la creazione di link ipertestuali, nonché confrontare le diverse serie di dati attraverso la giustapposizione di segmenti che

¹ Questa operazione di traduzione dei dati quantitativi in qualitativi viene definita *Qualifizierung* o *qualitizing*; ne è un esempio la costruzione di categorie a partire da una variabile metrica (cfr. Kuckartz 2014, 88).

erano stati codificati con categorie sovrapponibili o correlate. Questo ha consentito di lavorare sul materiale qualitativo sia a livello delle singole serie di dati, sia dell'intero corpus.

Il confronto tra i dati quantitativi e qualitativi è stato invece condotto principalmente attraverso l'analisi *side by side* (cfr. Creswell 2012, 550), accostando i temi emersi dall'analisi qualitativa con i risultati dell'analisi statistica. Nel caso delle interviste condotte con le studentesse, si è mostrato proficuo utilizzare anche la tecnica del *joint displays*, rappresentando in una tabella i risultati qualitativi – in forma di categorie o citazioni – con quelli quantitativi del questionario (cfr. Creswell 2012, 550).

Nella Parte III del presente lavoro, i risultati sono stati presentati seguendo il filo conduttore dei focus tematici individuati nelle prime fasi di analisi, e le diverse serie di dati sono state via via messe in dialogo in un discorso in cui si affiancano punti di vista e voci differenti su uno stesso aspetto del fenomeno indagato.

Parte III - Risultati dello studio

1. Gli obiettivi dello studio della letteratura a Italianistica

Per ricostruire il panorama degli obiettivi generali e specifici del percorso formativo offerto per la letteratura italiana negli istituti presi in esame nella presente indagine, sono stati considerati sia gli ordinamenti e i piani di studio¹ (§ III 1.1), sia quanto affermato dai docenti nelle interviste (§ III 1.2). Innanzitutto, è necessario sottolineare che, nelle interviste con i docenti, solo Grün – giovane collaboratore scientifico dell'università C – ha fatto riferimento agli obiettivi di studio e apprendimento formulati nell'ordinamento degli studi del proprio istituto, e lo ha fatto prendendone apparentemente le distanze:

«Ci sono in effetti delle competenze che devono essere raggiunte, formulate in un qualche modo dall'ordinamento degli studi. Questo è ehm... il termine: in teoria, dal Processo di Bologna, è tutto suddiviso in 'competenze', che hanno sempre delle formulazioni tecniche: "devono essere in grado..." – è sempre la formula – "[gli studenti] devono essere in grado...". Ehm... e devo ammettere che non so cosa c'è scritto [ride] o meglio a grandi linee, ma non... insomma, non mi metto a studiare a memoria l'ordinamento degli studi. Ehm... ma contengono sempre cose come: "Devono essere in grado... di comprendere i testi, restituirne il significato... collocarli in epoche storiche... affrontare questioni, possibilmente a livello di teoria letteraria" e poi si aggiunge "autonomamente" oppure... sì, vengono sempre utilizzate queste 'formule fisse' [ridendo].» (Dr. Grün, 38 – originale in tedesco²)

Grün ammette di non conoscere esattamente a cosa si riferiscano gli obiettivi presenti nell'ordinamento degli studi, ma ipotizza che vengano formulati prevalentemente in quanto "competenze" che devono essere acquisite dagli studenti. I segnali di scetticismo verso le formulazioni ipotizzate emergono in modo chiaro: in primo luogo, Grün si giustifica dicendo che non sono cose che è tenuto a conoscere a memoria; inoltre, il fatto che gli obiettivi formativi – limitati da Grün al conseguimento di competenze – vengano cristallizzati in formule fisse ricorrenti sembra svuotarli di significato, caratterizzandoli come formulazioni teoriche lontane dalla pratica didattica.

¹ Al fine di garantire l'anonimato delle università e quindi dei docenti partecipanti all'indagine si rinuncia qui a citare il contenuto di piani di studio e ordinamenti, dal momento che questo consentirebbe di risalire facilmente alle università prese in esame. Un'analisi dettagliata dei piani di studio – che richiederebbe inoltre una maggiore contestualizzazione attraverso la descrizione dei diversi atenei e dei dipartimenti – esula dal presente lavoro. Per questo motivo si rinuncia qui a fornire un'analisi puntuale del contenuto dei documenti, mentre ne viene fornita una panoramica che possa fungere da riferimento per l'analisi degli altri dati raccolti.

² «Es gibt ja, in gewisser Maße von der Studienordnung formulierte Kompetenzen ja, die erreicht werden müssen. Das ist ähm ... das ist das Wort: Im Prinzip, seit dem Bologna-Prozess, alle sind „Kompetenzen“ aufgeschlüsselt und die haben dann so immer so technische Formulierungen: „... sollen in der Lage sein...“ – ist immer die Formel – „sie sollen in der Lage sein ...“. Ähm... und ich muss gestehen, dass ich nicht weiß, was da drin steht [lacht] beziehungsweise jetzt so grob, aber nicht ... also ich setz mich jetzt nicht vor die Studienordnung und lerne sie auswendig. Ähm... da stehen immer so Dinge drin wie: „Sie sollen in der Lage sein... Texte zu verstehen, den Sinn wiederzugeben, in historische Epochen einzuordnen, sich möglicherweise literaturtheoretisch mit irgendwelchen Fragen auseinanderzusetzen“ und kommen nur noch „selbständig“ oder ... ja solche Versatzstücke [lachend] sind das immer die da formuliert werden.» (Dr. Grün, 38).

Andando a confrontare quanto affermato da Grün con gli obiettivi effettivamente presenti all'interno dell'ordinamento degli studi del corso Bachelor per l'italiano dell'università C, emerge come in realtà il primo elemento citato nel documento sono proprio le "conoscenze" (*Kenntnisse* nel testo originale) relative a contenuti e metodi della linguistica e dello studio della letteratura. Solo in seguito viene fatto riferimento – per quanto riguarda la letteratura – alla "capacità" (*Fähigkeit*) di interpretare e contestualizzare storicamente e teoricamente i testi letterari, e alle "competenze" (*Kompetenzen*) per applicare in modo autonomo le conoscenze acquisite su nuovi oggetti di indagine.

Anche prendendo in esame gli obiettivi di formazione che vengono descritti nell'ordinamento per quanto riguarda il modulo base per lo studio della letteratura italiana – al cui interno si colloca il corso seminariale tenuto da Grün osservato per il presente lavoro (SE1-UniC)¹ – non emerge un chiaro primato delle competenze sulle conoscenze, come invece si potrebbe dedurre da quanto affermato dal docente. Nel documento viene fatto riferimento a teorie e metodi dello studio della letteratura, nonché a concetti e categorie relativi ai diversi generi e alla poetica, che gli studenti dovrebbero applicare nell'analisi e nell'interpretazione di testi letterari esemplari. È quindi probabile che Grün, nel pensare agli obiettivi della formazione letteraria, abbia fatto riferimento più che al concreto ordinamento degli studi dell'istituto, al discorso prevalente sulla didattica universitaria, che dal Processo di Bologna è stato dominato dall'orientamento verso le competenze.

Questo primo confronto tra quanto ipotizzato da Grün e quanto effettivamente descritto in modo più o meno dettagliato nei documenti dell'istituto potrebbe suggerire l'esistenza di una separazione tra gli obiettivi formulati a livello di dipartimento, e inseriti nei piani di studio, e le convinzioni dei docenti. Il fatto stesso che Grün sia l'unico docente a citare gli ordinamenti sembra essere a sostegno di questa ipotesi. Sebbene – come emergerà nei prossimi capitoli – vi sia una parziale coincidenza tra gli obiettivi formulati nei piani di studio e quelli formulati dai docenti, il quadro che emerge dall'analisi dei dati è piuttosto eterogeneo, e si pone quindi la questione se e in che modo la concreta pratica didattica venga influenzata dalle formulazioni teoriche cristallizzate nei piani di studio. Inoltre, sebbene sia legittimo che i singoli docenti sviluppino convinzioni personali relative a obiettivi formativi specifici, si pone la questione se

¹ Nel presente lavoro il corso tenuto da Grün viene identificato dal codice SE1-UniC. Da qui in avanti per fare riferimento ai corsi osservati verrà impiegato questo tipo di nomenclatura, dal quale è possibile desumere il tipo di corso (VO per i corsi tenuti in modalità frontale, SE per i seminari, UE per le esercitazioni, ecc.) e l'ateneo in cui si è svolto (UniA, UniB, UniC). Per una panoramica dei corsi si rimanda all'Appendice C.

tale eterogeneità non comprometta l'effettivo raggiungimento degli obiettivi di formazione finali da parte degli studenti.

1.1. Gli obiettivi secondo piani di studio e ordinamenti

Considerando nel loro complesso i piani di studio e i curricula dei Bachelor di Italianistica¹ offerti nei tre istituti presi in esame, è possibile suddividere gli obiettivi formulati² in due gruppi: un primo gruppo riferito alla metodologia della critica letteraria, comprensiva sia di conoscenze dichiarative che procedurali a livello di lavoro scientifico in generale e di lavoro sui testi in particolare; e un secondo gruppo riferito all'acquisizione di conoscenze sulla letteratura e i suoi contesti, relative alla storia letteraria e ai testi (Tab. 10)³.

Tab. 10_Obiettivi della formazione letteraria secondo gli ordinamenti dei Bachelor triennali dei tre istituti di Romanistica/Italianistica presi in esame.

	Uni A	Uni B	Uni C
TEORIA E METODOLOGIA			
Teoria della letteratura	X	X	X
Concetti base della (scienza della) letteratura	X	X	X
Metodi di analisi letteraria	X	X	X
- contestualizzazione		X	X
- interpretazione			X
Metodi del lavoro scientifico sulla letteratura	X	X	X
- esposizione di questioni letterarie e formulazione di domande di ricerca	X	X	X
- documentazione e ricerca	X	X	X
- produzione di testi orali e scritti	X	X	X
- uso della terminologia specifica	X	X	
- terminologia specifica nella lingua di studio	X		
Approccio critico	X	X	X
CONOSCENZE SULLA LETTERATURA E I SUOI CONTESTI			
Storia della letteratura	X	X	X
- storiografia letteraria	X		
- sviluppi letterari	X		X
Letture	X	X	X
EXTRA			
Dimensione estetica dei testi letterari	X		X
Dimensione culturale dei testi letterari	X		X
- intermediazione letteraria	X		
- <i>transfer</i> culturale	X		
- traduzione	X		

¹ Si rinuncia qui ad affrontare gli obiettivi formulati per i percorsi Master, dal momento che – vista l'eterogeneità dei diversi indirizzi – non sarebbe possibile procedere ad un confronto sistematico. Si è preferito dunque concentrare l'analisi degli obiettivi al Bachelor di Romanistica/Italianistica.

² Nei documenti presi in esame gli obiettivi vengono indicati in modi diversi: come obiettivi di formazione, di studio, di apprendimento, di qualifica, ma anche come temi e contenuti che gli studenti devono affrontare (*Bildungs-, Studien-, Lern-, Qualifikationsziele, Themen, Inhalte*). Si rinuncia qui ad approfondire queste distinzioni, non essendo esse funzionali alla sistematizzazione teorica adottata nel presente lavoro.

³ La sistematizzazione proposta non rispecchia quella presente nei piani di studio e negli ordinamenti, ma è il risultato delle operazioni di codifica condotte sui documenti in relazione agli obiettivi dei corsi di studio e/o dei singoli corsi del percorso di letteratura.

I metodi del lavoro scientifico caratterizzano lo studio della letteratura a livello universitario e includono la capacità di formulare una domanda di ricerca e di interrogare un testo in modo scientifico, nonché la capacità di ricerca autonoma e di produzione di testi scritti e orali, ad esempio per l'esposizione e la difesa di una tesi. Per quanto riguarda l'abilità di produzione di testi, è interessante segnalare che solo nei piani di studio delle università A e B viene fatto riferimento all'acquisizione di una terminologia specifica, e solo nel documento dell'università A viene precisato che tale abilità deve essere conseguita anche nella lingua di studio. In generale, infatti, solo nel curriculum dell'università A, tra gli obiettivi formulati per lo studio della letteratura, viene fatto riferimento alla lingua straniera di studio: questi riferimenti riguardano la capacità degli studenti di esprimersi oralmente e per iscritto attraverso forma e terminologia adeguate, e la comprensione delle funzioni della traduzione. Sorprende invece la completa assenza di riferimenti espliciti alla capacità di comprensione di un testo (letterario) in lingua straniera¹.

Accanto alle capacità generali relative al lavoro scientifico, nei documenti analizzati vengono sempre citati i metodi di analisi del testo letterario. A proposito del lavoro sui testi è interessante notare che solo nell'ordinamento degli studi del Bachelor dell'università C viene citata la capacità di interpretazione accanto a quella di analisi, mentre la capacità di contestualizzazione storico-culturale è menzionata solo nei documenti delle università B e C.

Un ulteriore elemento che compare in tutti i documenti presi in esame – seppur declinato in modo diverso – è l'approccio critico, che può essere riferito specificatamente ai testi letterari e alle fonti su internet (università A), ai differenti approcci teorico-letterari (università C), o all'intero complesso di strumenti per lo studio della letteratura (università B).

Le conoscenze che gli studenti devono acquisire nel loro percorso di studio possono essere suddivise tra conoscenze di base per lo studio della letteratura (come ad esempio la divisione in epoche, in generi, e i concetti relativi alla poetica e alla retorica), conoscenze di metodologia e teoria della letteratura, e conoscenze della produzione letteraria in prospettiva storica (v. § I 3.2.1). Nei documenti analizzati sono presenti riferimenti a quest'ultimo tipo di conoscenze sia come panorama (*Überblick*, "sguardo d'insieme"; *Abriss* "compendio") in cui vengono presentate le epoche e le tappe più importanti della storia letteraria italiana, sia come selezione di opere rappresentative o esemplari. Accanto alle conoscenze di storia letteraria può essere

¹ L'assenza di riferimenti alla capacità di lettura di un testo letterario in lingua straniera potrebbe essere motivata dal fatto che lo sviluppo di tale competenza viene demandato alla formazione linguistica. Tuttavia, come verrà mostrato più avanti (v. § III 4.1), i riferimenti alla lettura letteraria tra gli obiettivi dei moduli di lingua sono scarsi, se non del tutto assenti.

menzionata anche la consapevolezza della dimensione storica della letteratura (università A e C), così come della storicità stessa della storiografia letteraria (università A). In questa dimensione possono essere incluse anche le letture, che nei documenti sono presenti sia come selezione di testi – verosimilmente brani – esemplari o paradigmatici per fornire una panoramica sulla produzione letteraria del paese, sia nel confronto approfondito con i testi, come avviene all'interno dei seminari o nei corsi monografici.

Infine, è necessario citare due dimensioni che, sebbene non siano presenti nei documenti dell'università B, coprono una posizione importante nella riflessione sugli obiettivi della formazione letteraria condotta nel presente lavoro: la dimensione culturale e la dimensione estetica della letteratura. La dimensione culturale della letteratura (e dello studio della letteratura) riguarda la capacità di contestualizzare la produzione letteraria all'interno di discorsi e processi culturali e sociali, tra i quali possono essere incluse le questioni della mediazione letteraria, della traduzione e del *transfer* culturale. Nei documenti delle università A e C viene inoltre citata la dimensione estetica: non vengono fornite descrizioni specifiche (nell'università C ad esempio si parla di una generica "competenza estetica"), ma tale dimensione può essere verosimilmente riferita alla capacità di riconoscere ed apprezzare le specificità estetico-letterarie dei testi.

In generale, sebbene gli obiettivi vengano formulati in modo differente, è possibile registrare una certa concordanza nella definizione dei macro-obiettivi relativi alla formazione letteraria dei diversi corsi di studi. Inoltre, si può osservare come la dimensione metodologica prevalga rispetto a quella relativa alle conoscenze sulla letteratura, per le quali vengono formulate indicazioni molto ampie e generiche in merito alle letture e alla storia letteraria, che difficilmente possono fungere da orientamento per la programmazione dei corsi.

1.2. Gli obiettivi secondo i docenti intervistati

In tutte le interviste con i docenti è stata affrontata la questione degli obiettivi della formazione letteraria all'università, in riferimento al Bachelor triennale di Italianistica¹. Le linee guida per le interviste con i docenti prevedevano infatti una domanda specifica sugli obiettivi², a cui i docenti hanno tuttavia risposto in modo molto diverso: chi ha elencato in modo

¹ Così come per l'analisi degli ordinamenti e dei piani di studio, anche nelle interviste con i docenti si è rinunciato ad investigare gli obiettivi di studio relativi ai percorsi Master, poiché l'eterogeneità degli indirizzi non avrebbe consentito un confronto sistematico.

² Nel concreto delle interviste la domanda è stata posta in modo sempre leggermente diverso, ma era stata così formulata nelle linee guida rispettivamente in italiano e in tedesco: *Come definirebbe gli obiettivi della formazione letteraria all'interno dell'università?*; *Können Sie konkrete Lernziele für die Literaturwissenschaft an der Romanistik formulieren?* Per le linee guida integrali si rimanda all'Appendice B3.

sistematico i diversi obiettivi, chi invece ha esposto considerazioni di carattere più generale. Con tre docenti la questione è stata invece affrontata senza che venisse posta direttamente la domanda: con Verdi e Braun discutendo sulle priorità della formazione letteraria per i romanisti, e con Grau parlando della contrapposizione tra competenze e conoscenze.

A Schwarz dell'università B ho posto la domanda sugli obiettivi dopo che il professore, ripercorrendo i corsi offerti per la letteratura italiana nel Bachelor di Italianistica, aveva constatato la difficoltà di trasmettere agli studenti "un'idea della letteratura da Dante al Novecento". Rispondendo alla mia domanda, tuttavia, egli precisa che l'oggetto dello studio a Italianistica non è tanto la letteratura in sé, quanto piuttosto l'analisi e la teoria della letteratura:

«Diciamo... ehm le metodologie di analisi del testo dagli anni Settanta in poi, fino a oggi. Questo, diciamo, sono gli strumenti di base, Genette eccetera. Ehm... poi anche quali sono le domande... più recenti, per esempio... decostruzione femminista, cose del genere. Sapere un po' come funziona, questo è anche secondo me è importante. Perché la conoscenza della letteratura è una cosa importante, ma l'oggetto del nostro studio è piuttosto... l'analisi della letteratura e la teoria della letteratura. Come anche la conoscenza della lingua è una cosa importante, ma non è... diciamo l'elemento centrale del nostro corso. Ci sono altre istituzioni che offrono piuttosto corsi di lingua anche molto più... dettagliati, interessanti. Il nostro corso di lingua – è... sì, sono credo quattro ore settimanali – serve a... creare una competenza di base, anche una competenza diciamo orale, che trent'anni fa non sarebbe stato il caso. Ma soprattutto la possibilità di leggere dei libri, questa è la cosa principale.» (Prof. Schwarz, 20)

Schwarz cita dunque obiettivi formativi che sono specifici dell'educazione letteraria a livello universitario, riguardanti le metodologie di analisi del testo e le riflessioni di teoria della letteratura. Le conoscenze sulla letteratura in sé vengono collocate quindi in una posizione secondaria tra gli obiettivi di formazione, così come le conoscenze linguistiche, nonostante ne venga riconosciuta l'importanza in riferimento alla competenza di lettura necessaria per lo studio.

Una concezione opposta è emersa invece dall'intervista con Rot dell'università A: alla mia domanda sugli obiettivi della formazione letteraria all'università, Rot risponde facendo riferimento, in primo luogo, alla conoscenza della storia della letteratura, della quale – secondo la docente – gli studenti dovrebbero acquisire una panoramica sufficientemente vasta, costituita da autori e opere. Prima di rispondere tuttavia, Rot precisa che probabilmente questa sua opinione non è condivisa da molti altri colleghi, i quali ritengono forse più importante la teoria:

«[...] allora per me... io trovo, ehm cioè – forse non è l'opinione di molti altri – trovo che qualcuno che studia italiano, e vuole insegnare italiano, dovrebbe anche sapere qualcosa della storia letteraria del paese. Molti altri non lo trovano così importante, ritengono piuttosto che ci si intenda di teoria [...]. Naturalmente [gli studenti] devono anche conoscere e saper applicare la teoria, in modo da potersi esprimere in modo adeguato nello studio, nelle diverse tesine e seminari, in modo che possano utilizzare la terminologia scientifica, per questo è

anche importante che si conosca [la teoria]. Ma trovo che anche la storia della letteratura dovrebbe essere importante.» (Dr.in Rot, 51 – originale in tedesco¹)

La docente non rinnega quindi l'importanza della teoria – qui intesa probabilmente non in quanto teoria della letteratura, ma come insieme di conoscenze teoriche sulla letteratura – ma sembra riconoscerne l'importanza esclusivamente per lo studio, per la scrittura delle tesine e la partecipazione ai seminari. Le conoscenze sulla storia letteraria, in termini di autori, opere ed epoche, rappresentano invece secondo Rot un bagaglio culturale imprescindibile per un romanista:

«Se studio Italianistica, che io sappia qualcosa sulla letteratura rientra semplicemente nel mio spettro formativo, no?» (Dr.in Rot, 53 – originale in tedesco²)

Le conoscenze sulla letteratura e i suoi contesti vengono quindi considerate in quanto bene culturale in sé, in una difesa di quelle conoscenze erroneamente percepite come marginali nell'orientamento alle competenze (v. § I 3.2.1). La capacità di costruire un quadro più o meno dettagliato della storia letteraria di un paese, all'interno del quale inserire le letture – eventualmente antologiche – viene quindi indicata da Rot come principale obiettivo della formazione letteraria all'università. Coerentemente con questa convinzione, la docente menziona le antologie come strumento ideale per acquisire un vasto panorama di conoscenze sulla storia letteraria, che non prescinda dal contatto diretto con i testi:

«[...] si dovrebbero davvero conoscere gli autori più significativi di ogni secolo, naturalmente anche averne letti alcuni, no? [...] lo gli [agli studenti] suggerisco sempre di usare le antologie. Ci sono così tante antologie nelle biblioteche, perché li trovano tutto, hanno la storia della letteratura e hanno i testi, no? All'università non si può, nessuno di noi può leggere tutto. Non è possibile, non possiamo leggere tutto per intero. [...] da studente, non so che cos'è importante, no? [...] Beh, in principio è uguale, chi, cosa è importante, questo anche è un problema, no? [...] Ma comunque: trovo che queste antologie ci aiutino facendo una scelta. Ci facilitano la scelta, scelgono per noi. Questo non vuol dire che io non possa leggere qualcos'altro. Ma lì, da studente, so che lì c'è probabilmente il brano giusto, il brano più importante. Inoltre, viene anche spiegato, vengono spiegati termini difficili, vengono spiegati nomi, tra l'altro ci sono estratti dalla critica, dalla letteratura secondaria. E lì hanno tutto! Tutto insieme, no? E hanno i brani fondamentali senza che debbano leggere l'intera opera. Quindi cerco sempre di farglielo capire e di spingerli in biblioteca. Perché solo così credo si abbia la possibilità di avvicinarsi alla letteratura. Altrimenti non ce la fanno. E se leggono solo [manuali di] storia della letteratura... ok, poi hanno un'idea della storia letteraria, ma ancora nessun testo, no? Io trovo che siano l'ideale, queste antologie.» (Dr.in Rot, 55 – originale in tedesco³)

¹ «[...] für mich, also ich finde ... ähm, ich mein' – das ist wahrscheinlich nicht die Meinung vieler anderen – ich finde, dass jemand, der Italienisch studiert, und Italienisch unterrichten will, ja? Dass der auch sehr wohl etwas wissen soll, über die Literaturgeschichte des Landes, ja? Das finden viele andere nicht so wichtig, die finden eher, dass man sich in der Theorie besser auskennt [...]. Natürlich sollen sie auch die Theorie kennen und anwenden können, damit sie sich jetzt rein im Studium und in den diversen Abschlussarbeiten und Seminaren entsprechend ausdrücken können, ja? Damit sie auch die wissenschaftliche Terminologie anwenden können, dafür es ist schon auch wichtig, dass man das kennt. Aber ich finde, dass die Literaturgeschichte auch wichtig sein soll, ja?» (Dr.in Rot, 51).

² «Wenn ich Italianistik studiere, gehört das einfach zu meinem Bildungsradius, dass ich etwas über die Literatur weiß, ja?» (Dr.in Rot, 53)

³ «[...] sollte man schon von jedem Jahrhundert die bedeutendsten Autoren kennen, natürlich doch das eine oder andere gelesen haben, nicht? [...] ich schlage ihnen immer vor, dass sie die Anthologien verwenden sollen. Es

Pur riconoscendone i limiti – in riferimento alla possibilità di definire “cosa è importante” e quindi problematizzando la questione della selezione di autori e brani – Rot sostiene che le antologie sono lo strumento ideale per lo studio della letteratura, dal momento che solo attraverso la storia letteraria e i testi gli studenti avrebbero la possibilità di “avvicinarsi alla letteratura”.

La costruzione di un panorama di letture sufficientemente vasto viene citato tra gli obiettivi della formazione letteraria anche da Weiß dell’università A, ma – a differenza di Rot – la professoressa non fa riferimento a letture di tipo antologico. Alla mia domanda diretta sugli obiettivi, Weiß risponde in modo molto sistematico, precisando innanzi tutto che – trattandosi di un corso di Italianistica all’estero – gli obiettivi devono esser diversi rispetto a quelli dell’università in Italia; poi procede elencandone tre:

«Io direi che, visto che siamo una Italianistica straniera, non possono essere gli stessi obiettivi che hanno i Bachelor in Italia, no? Questo si capisce. Quindi io direi che loro dovrebbero avere letto un numero sufficiente di testi letterari: non soltanto romanzi, anche altri generi, non soltanto del Novecento e del nostro secolo, ma anche di altri secoli. E più importante sarebbe che... avessero acquisito un gusto della letteratura che fa sì che in futuro non smettano di leggere libri italiani. E poi, terzo obiettivo per me è l’acquisizione di una certa metodologia analitica per analizzare un testo qualsiasi e poi un testo letterario, cioè meta-competenze.» (Prof.in Weiß, 66)

Da questo breve elenco, che include l’aver letto un numero sufficiente di testi e l’aver acquisito un “gusto della letteratura” e una metodologia di analisi del testo, emerge la complementarità tra panorama di letture e metodologia. Dall’elenco di obiettivi formulati dalla professoressa si può cogliere inoltre una prospettiva sugli obiettivi che si estende oltre lo studio: la cosa più importante per Weiß è infatti che gli studenti continuino a leggere anche dopo l’università; gli studenti dovrebbero essere poi in grado di applicare la competenza di analisi acquisita per i testi letterari su qualsiasi altro tipo di testo. Inoltre, Weiß è l’unica docente che cita la dimensione del piacere della lettura parlando degli obiettivi di formazione: come verrà mostrato più avanti, anche altri docenti fanno riferimento al piacere della lettura o

stehen so viele Anthologien in den Bibliotheken, weil da haben sie alles, da haben sie Literaturgeschichte, und sie haben Texte, ja? Man kann im Studium, und wir können alle, nicht alles lesen. Es geht net, wir können nicht alles komplett lesen. [...] wenn ich jetzt Student bin, weiß ich nicht: Was ist wichtig, ja? [...] Gut, es ist im Prinzip egal, ja? Wer ist, was ist wichtig, das ist auch ein Problem, ja? [...] Aber trotzdem: Ich finde, diese Anthologien helfen uns da, die machen eine Auswahl, ja? Die treffen eine Auswahl, die erleichtern uns die Auswahl, machen die Auswahl für uns. Das heißt nicht, dass ich nicht trotzdem was anderes lesen kann. Aber da, als Studierende weiß ich, das ist wahrscheinlich die treffende Textstelle, die wesentliche Textstelle, die da drinnen ist. Noch dazu wird die erklärt, da werden schwierige Wörter erklärt, da werden Namen erklärt, da gibt’s mitunter auch Auszüge aus der Kritik, ja? Aus der Sekundärliteratur. Sie haben da alles! Alles auf einmal, nicht? Und haben wesentliche Textstellen, ohne dass sie das ganze Werk lesen müssen. Also das versuch’ ich immer ihnen zu vermitteln und sie in die Bibliothek zu drängen. Weil nur so hat man die Chance, glaube ich, an Literatur heranzukommen. Ansonsten schaffen sie das nicht. Und wenn sie nur Literaturgeschichten lesen ... ja, dann haben sie wohl eine Ahnung von der Literaturgeschichte, aber noch immer kein[en] Text, ja? Das finde ich die Ideal, diese Anthologien.» (Dr.in Rot, 55).

all'apprezzamento del testo letterario, ma questi non vengono realmente formulati come obiettivi, bensì come prerequisito o risultato atteso della formazione letteraria (v. § III 5.2.1).

Significativa a proposito del piacere della lettura è la testimonianza di Gelb, docente presso l'università A, il quale inizialmente risponde in modo piuttosto sistematico alla mia domanda sugli obiettivi della formazione letteraria:

«[Gli studenti] dovrebbero avere una conoscenza di base direi della storia della letteratura. Cioè a dire un certo concetto di epoche, di stili, di correnti e così, a livello generale, ma almeno sapere collocare un personaggio... cioè che... ad esempio, associno Verga con l'Ottocento e la Sicilia e una certa concezione di Verismo: questo è un buon esempio dove confluiscono sia i fatti storici che stilistici. Questo in ogni caso, e poi... sì, diciamo e poi essere in grado di avere un approccio scientifico, nel senso di saper sviluppare una domanda di ricerca, rivolgendosi a un testo e di saperlo svolgere, diciamo questo... E di avere – ma questa diciamo è il mio... è una cosa mia, personale – anche di avere un certo... cioè capire qualcosa della... connessione tra società e letteratura. Cioè capire che ogni testo letterario, e il sistema letterario, fa sempre parte di una certa società, e in un certo luogo, in un certo momento storico, che hanno influenza sulla letteratura. Questo diciamo è ciò che richiedo io, che non fanno tutti, ma diciamo... cioè una *kulturwissenschaftliche Literaturwissenschaft*, cioè una teoria letteraria con un... appunto con un approccio culturale no? [...] capire anche diciamo, qual è il ruolo della letteratura nello sviluppo di una società. Sì, questo è già tanto [ride].» (Dr. Gelb, 66)

La risposta data inizialmente dal docente riguarda l'acquisizione di una conoscenza di base della storia della letteratura, che consenta la contestualizzazione storica e stilistica di un autore, e lo sviluppo di un approccio scientifico ai testi letterari, che si realizza nella capacità di interrogarli. Inoltre, accanto all'acquisizione di conoscenze letterarie e della metodologia del lavoro scientifico, Gelb aggiunge un ulteriore obiettivo – definendolo come una sua priorità personale – riguardante l'approccio culturale allo studio della letteratura: la comprensione del rapporto biunivoco tra letteratura e società, ovvero di quanto la letteratura venga influenzata dal momento storico in cui nasce, e del fatto che la letteratura stessa abbia un ruolo “nello sviluppo di una società”. Tale aspetto può essere inserito in quell'approccio culturale allo studio della letteratura che abbiamo visto emergere chiaramente tra le funzioni formulate in Weskamp (2019) e che può essere considerata una declinazione dell'abilità di riferimento del testo letterario alla realtà che in Leubner et al. (2016) viene inserita come parte costitutiva del processo di comprensione del testo letterario (v. § I 3.1).

Dopo aver parlato degli obiettivi della formazione letteraria, alla mia domanda se il conseguimento di questi obiettivi possa avere un'influenza anche sulla lettura per piacere da parte degli studenti, Gelb si rende conto di “non aver menzionato il piacere”:

«Mi colpisce adesso il fatto, no? Che Lei mi ha rivolto questa domanda. Io ho dato una risposta ed ero abbastanza soddisfatto della mia risposta, e poi Lei mi parla del piacere della letteratura e mi accorgo di non aver menzionato il piacere. Una cosa che per me è stata importantissima [per] venire qui, a laurearmi qui.» (Dr. Gelb, 68)

Il docente si rammarica di non aver citato il piacere, riconoscendo il ruolo “importantissimo” che esso ha svolto nella sua stessa esperienza universitaria. Tuttavia, il piacere viene descritto

da Gelb come un prerequisito motivazionale per intraprendere lo studio (“una cosa che per me è stata importantissima [per] venire qui”), ed è quindi probabile che il docente non abbia menzionato il “piacere della letteratura” tra gli obiettivi, concependo l’interesse per la letteratura e la lettura per piacere come presupposti per intraprendere uno studio come quello di Italianistica, e non come obiettivi di studio da conseguire.

L’aspetto motivazionale è invece dominante nella risposta data da Rossi – giovane docente dell’università B – la quale, rispondendo alla domanda sugli obiettivi della formazione letteraria, cita due aspetti che idealmente dovrebbero essere presupposti per iscriversi ad uno studio di questo tipo, ovvero la comprensione del valore della letteratura come strumento per capire e interpretare la realtà e il piacere dello studio in sé senza la previsione di un guadagno:

«(GM: Secondo te, quali sono gli obiettivi della formazione letteraria all'università? ... Cosa è bene che imparino gli studenti?) Intanto forse che la letteratura non è solo una... una perdita di tempo o una cosa così... ma è una delle espressioni umane più compiute e fondamentali. È un modo per interpretare la realtà che ci circonda, è un modo per capire il mondo nel quale viviamo, ci dà gli strumenti per capire il mondo nel quale viviamo [...] questo sarebbe un primo punto. Poi non credere [...] che si debba sempre fare o studiare tutto solo in previsione di un... guadagno, ma che si studia anche per il piacere di farlo. E soprattutto quello che studiamo noi: se non ti fa piacere leggere, stai già perdendo in partenza. Mmh... sì: che non è una cosa superficiale, ma è una cosa importante ed è importante altrettanto quanto lo è, non so, l'economia o l'ingegneria per dire. Perché fa parte del nostro universo, fa parte della nostra formazione, fa parte della nostra... sì, delle nostre riflessioni sul mondo che ci circonda.» (Dr.in Rossi, 81-82)

Nella risposta di Rossi, non solo – come abbiamo visto per Gelb – emerge il riferimento alla realtà in quanto elemento centrale nell’approccio alla letteratura, ma il modo in cui tale aspetto viene declinato coincide perfettamente con una delle formulazioni presenti nel Quadro europeo delle competenze chiave (v. § I 3.2.4) in relazione alla “competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali”, ovvero «la comprensione del fatto che le arti e le altre forme culturali possono essere strumenti per interpretare e plasmare il mondo» (Consiglio dell’Unione Europea 2018, 11). Inoltre, i due elementi menzionati da Rossi corrispondono ai due aspetti della dimensione motivazionale che abbiamo riassunto nello sviluppo del piacere della lettura e di un interesse per la letteratura in quanto strumento per capire e interpretare il mondo in cui viviamo e la realtà che ci circonda (v. § I 3.3).

Il potenziale conoscitivo della letteratura emerge anche dall’intervista con Blau, professore presso l’università A, venendo tuttavia fortemente declinato in prospettiva storica. In primo luogo, Blau – parlando del binomio ricerca-didattica – cita la necessità di tenere conto di un “obiettivo di formazione” quando si tratta di proporre temi e contenuti all’interno dei corsi, ovvero evitare di proporre autori “che non servono”, per fornire invece agli studenti una “visione rappresentativa” della storia della letteratura:

«[...] con questo progetto di ricerca su ### [= produzione di un autore] c'è poco rapporto con l'insegnamento, perché si tratta di una cosa talmente specializzata che non potrei farla nell'insegnamento, perché non serve,

no? Bisogna anche rendersi conto di un obiettivo di formazione... che loro [gli studenti] hanno bisogno, non so di Boccaccio, o di Manzoni e poco di ### [ridendo], perché è una cosa un po'... Quindi io mi sono fatto una lista, un elenco di argomenti per l'insegnamento, che mi interessano e che servono. [...] è una cosa che secondo me deve far parte del programma di uno che fa Italianistica, che deve almeno conoscere alcuni autori... cioè le tre corone, poi i grandi autori del Cinquecento, dell'Ottocento, eccetera. Per offrire... una visione diciamo almeno... [sospira] almeno rappresentativa diciamo della storia della letteratura.» (Prof. Blau, 30)

Più avanti nell'intervista, rispondendo alla domanda se vi siano altri obiettivi della formazione letteraria a Romanistica oltre a quello di fornire agli studenti un panorama della storia della letteratura, Blau fa riferimento alla dimensione socioculturale:

«Non si tratta semplicemente, secondo me, di trasferire nozioni storiche senza... legare queste nozioni storiche ad una visione culturale. Cioè, per me si tratta di far capire la mentalità di un'epoca... la sostanza di una cultura, e di far capire che si trattava – anche nel Trecento, nel Cinquecento – di uomini intelligenti che avevano più o meno le stesse ambizioni, gli stessi desideri, gli stessi... non so... atteggiamenti, le stesse idee della propria esistenza, che però dovevano esprimersi in un modo diverso. Perché la tradizione era diversa, il contesto era diverso. Cioè, di far capire che non viviamo in una progressione culturale ma in una diversità, che ogni epoca fa le sue scelte, e che non bisogna disprezzare oppure giudicare in maniera arrogante la cultura di altre epoche che magari è lontana dalla nostra [...].» (Prof. Blau, 62)

Alla mia domanda se questo possa riassumersi in un'educazione al relativismo culturale, Blau replica con la categoria del rispetto, per poi aggiungere l'importanza di comprendere la tradizione per capire il contemporaneo:

«(GM: Quindi educare al relativismo culturale?) Certo. Rispetto, io direi rispetto per una cultura e ehm... diciamo fare lo sforzo di capire prima di giudicare. E di capire qual è l'importanza di questa tradizione, perché noi siamo i frutti di questa tradizione. Noi siamo il risultato di tutta questa storia che portiamo in noi, e quindi bisogna capire quello che sta alle nostre spalle, e poi affrontare alcune cose che sono diverse. Per me è questo lo scopo... del lavoro.» (Prof. Blau, 63-64)

Per Blau quindi, le conoscenze sulla storia letteraria non fanno semplicemente parte del panorama formativo degli studenti di Italianistica in quanto bene culturale in sé, ma forniscono loro strumenti per capire l'alterità – nello specifico in riferimento alla profondità storica – e quindi per capire sé stessi in quanto “frutti” del passato.

Per Blau e Rossi sembra dunque essere chiara l'importanza di ‘insegnare’ (nel senso etimologico di ‘indicare’, ‘mostrare’) agli studenti il ‘potenziale di significato’ che la letteratura ha per la comprensione di loro stessi in relazione alla tradizione, e per l'interpretazione della realtà che li circonda. Abbiamo visto come ciò possa essere considerato uno degli obiettivi principali della formazione letteraria (v. § I 3.1), e questo aspetto emerge anche nell'intervista con Rosa, collaboratrice scientifica dell'università B, la quale così risponde a proposito di ciò che secondo lei gli studenti di Italianistica dovrebbero sapere o saper fare:

«Secondo me, cioè per quella parte che insegno io che è la letteratura [...] saper leggere i testi, saper leggere e capire, e far qualcosa per sé stessi dei testi, per me è importante. E saperli leggere vuol dire anche capire con quali mezzi, con quali prospettive posso andare a vedere questo testo, quali [...] strumenti utili per... E forse anche la storia dei testi, secondo me è molto importante, fa parte di quello che ho detto prima, di capire anche la storia dei testi, cioè dall'inizio, come si è sviluppata la letteratura europea, ma specificamente italiana, per arrivare al punto dove siamo oggi. Perché difficilmente uno capisce un testo contemporaneo – sì lo può leggere,

lo capisce anche, prova anche diletto – però capirlo bene o cosa possa essere la qualità di quel testo senza capire la storia che ci sta dietro. (GM: Contestualizzarlo?) Contestualizzarlo, sì sicuramente, contestualizzarlo anche nell'intertestualità.» (Dott.ssa Rosa, 46)

Per Rosa, dunque, gli studenti non solo dovrebbero imparare a leggere, capire e interrogare i testi con gli strumenti adeguati, oltre che conoscere la storia letteraria per poter contestualizzare il testo a livello storico e intertestuale, ma dovrebbero anche saper fare “qualcosa per sé stessi dei testi”. Inoltre, ritornando al dibattito sul primato tra conoscenze sulla letteratura e metodologia del lavoro scientifico condotto virtualmente tra Rot e Schwarz, Rosa sembra schierarsi a favore del secondo, nello specifico per quanto riguarda l'approccio scientifico di interrogazione del testo:

«[...] imparare a chiedere: questa è una cosa che si impara. Sì, non sapere, perché tanto il sapere dati, fatti sì... ce ne sono, però uno lo può imparare anche da solo dai libri – quello che dicevo prima – o in internet. Però imparare a chiedere di volta in volta, imparare anche a capire che ci sono varie diverse domande e che ci possono anche essere preposizioni sullo stesso testo, che io posso fare... che non c'è sempre un giusto e sbagliato.» (Dott.ssa Rosa, 46)

Chiedendo a Rosa se questo può riassumersi nello sviluppo di un approccio critico a quello che si legge, lei risponde affermativamente, precisando tuttavia che un simile approccio non deve essere limitato alla letteratura, ma arrivare a caratterizzare la vita degli studenti in generale:

«Sì, un approccio critico a quello che si legge, e forse da lì anche un approccio critico a quello che uno può... che può capitare nella tua stessa vita, non deve essere tutto letterario... Imparare a pensare, secondo me gli studenti imparano a pensare, a astrarre, ad essere critici.» (Dott.ssa Rosa, 48)

Anche per Bianchi, docente presso l'università A, l'approccio critico assume un ruolo fondamentale nella formazione degli studenti, venendo definito dal docente come “l'unico aspetto qualificante”. Inoltre, Bianchi declina fortemente questo approccio all'interno della dimensione comunicativa:

«[...] gli studenti imparano da me la disponibilità al dialogo e a argomentare. Ed è più o meno questo quello che penso abbiano imparato, imparino normalmente gli studenti. Nel caso di quel semestre [in cui è stata condotta l'osservazione] direi che proprio hanno imparato a prendere i testi e a vederli sotto diverse prospettive, cercando di argomentare. [...] tutti hanno dimostrato la capacità di vedere i testi con occhi diversi, non solo con il loro occhio, ma anche con il mio, quello dei compagni. E hanno cercato anche di offrire un precipitato di questo dialogo all'interno del corso nella loro tesina, soppesando i pro e contro, sia a livello di contenuto, cioè vedendo le cose diverse, ma anche la verbalizzazione del contenuto. [...] Questo secondo me è un po' il cuore delle *Geisteswissenschaften* o *Kulturwissenschaften* [scienze umane o culturali].» (Dr. Bianchi, 44)

Bianchi elenca una serie di elementi caratterizzanti la comunicazione letteraria (v. § I 3.2.3), come la disponibilità al dialogo e la capacità di cambiare prospettiva, la capacità di argomentazione e la capacità di esporre in modo strutturato il risultato della comunicazione su un testo. Rispondendo alla mia domanda se ci siano altri elementi costitutivi della competenza letteraria, Bianchi fa riferimento alla capacità di individuare e analizzare le specificità letteraria

del testo, sostenendo tuttavia che tutti gli altri elementi “discendono” dallo sviluppo del pensiero critico:

«Secondo me gli altri elementi discendono da questo. Perché prendere in considerazione le figure retoriche significa vedere che il linguaggio riposa su ambiguità, a volte volute a volte non volute. Analizzare il materiale linguistico che viene messo in gioco dall'autore è più o meno lo stesso, insomma: vedere come una persona dalla realtà ritaglia una certa porzione e la mette in forma in un certo modo. Quindi... secondo me lo sviluppo del pensiero critico, anche nei confronti di sé stessi, è l'unico aspetto qualificante.» (Dr. Bianchi, 48)

Anche Grün attribuisce un ruolo centrale all'approccio critico, sia ai testi che alle fonti, affermando inoltre – come Rosa – che gli studenti dovrebbero poter applicare tale approccio anche ad aspetti della vita che vanno al di là della letteratura:

«Se parliamo di competenza, cioè nel senso di ehm... “approcciarsi ai testi criticamente”. Penso che questo sia molto molto importante, dal mio punto di vista, non solo con i testi letterari, ma anche con la critica, appunto per esempio con la critica letteraria [...] [rivolgendosi idealmente agli studenti:] “Cari studenti, dovrete per favore sviluppare anche una consapevolezza critica”. Sì, questo è – penso – qualcosa di rilevante non solo per la letteratura, ma per tutti gli ambiti della società, no? Cioè per il discorso politico, il discorso sociale, qualunque cosa... Oppure, proprio al giorno d'oggi – questa forse è la cosa di maggiore rilevanza – la critica delle fonti, no? Questa alla fine è una questione filologica antica, cioè: quanto è affidabile una fonte, no? Questo è un tema che oggi è diventato molto importante nel discorso sociale. Cioè... ehm... osservare le cose con occhi aperti, osservarle criticamente, osservarle razionalmente. Ok, e poi: “può essere vero?” È la prima domanda, “è plausibile?”, ehm... “cosa faccio...” – a livello molto teorico ora – “cosa devo fare se ho dubbi?”, e così via. Queste sono cose che hanno una rilevanza sociale e che anche la letteratura, forse la didattica o le lezioni di letteratura o il confronto con la letteratura, possono trasmettere.» (Dr. Grün, 38 – originale in tedesco¹)

Come è stato già riportato sopra, Grün è stato l'unico docente che, rispondendo alla domanda sugli obiettivi della formazione letteraria, menziona i piani di studio. Il riferimento avviene però sotto forma di ipotesi, dal momento che lo stesso Grün ammette di non conoscere esattamente il contenuto dei documenti, ed elenca poi delle competenze che ritiene con una certa sicurezza siano presenti tra gli obiettivi elencati nel piano di studi: la capacità di comprensione del testo, la capacità di contestualizzazione storica e la capacità di interrogare un testo alla luce di questioni di teoria letteraria. Tuttavia, a fronte di tali ‘abilità’, il docente afferma il primato delle conoscenze rispetto alle competenze, ovvero la necessità di ‘sapere’ qualcosa prima di poter ‘saper fare’ qualcosa:

¹ «Wenn man dann auf die Ebene der Kompetenz geht, also in Sinne von ähm ... „sich kritisch mit Texten auseinanderzusetzen“. Ich denke, das ist also ist ganz ganz wichtig, aus meiner Sicht, nicht nur mit den literarischen Texten, auch mit Kritik, eben mit zum Beispiel Literaturkritik [...] „Sie, liebe Studierende, sollen bitte auch ein kritisches Bewusstsein herausbilden“. Ja, und das ist – denk' ich – auch was nicht nur für Literatur relevant ist, sondern für alle Bereiche der Gesellschaft, ja? Also was politischen Diskurs, gesellschaftlichen Diskurs, wie auch immer, dass man ... ja. Oder auch gerade heute – also das ist vielleicht die größte Relevanz – Quellenkritik, ja? Also, das ist ein uraltes philologisches Ding letztlich, also: wie zuverlässig ist eine Quelle, ja? Das ist ein Thema, was so heute im gesellschaftlichen Diskurs ganz, ganz wichtig noch mal geworden ist. Also ähm mit offenen Augen Dinge anschauen, kritisch anschauen, vernünftig, rational anschauen. Okay, und dann: „Kann das so stimmen?“, ist die erste Frage. „Ist das plausibel?“ ähm... „Was mach ich ...“ – jetzt sehr theoretisch formuliert – „Was mach ich, wenn ich Zweifel habe?“, und so weiter. Das sind ja Dinge, die eine gesellschaftliche Relevanz haben und die auch Literatur, Didaktik vielleicht, oder Literaturunterricht, oder Auseinandersetzung einfach mit Literatur auch vermitteln kann.» (Dr. Grün, 38).

«Semplicemente penso che la conoscenza sia una categoria – cioè sapere qualcosa, no? È quasi il concetto che precede la competenza. Insomma, [gli studenti] secondo me, alla fine devono sapere di più di prima.» (Dr. Grün, 38 – originale in tedesco¹)

La concezione di competenza che emerge dalle affermazioni di Grün sembra dunque essere limitata alle abilità pratiche e non includere la dimensione delle conoscenze: si tratta di una concezione molto diffusa, che tuttavia non coincide con quella olistica propria dell'attuale discorso sull'orientamento alle competenze in cui le conoscenze sono considerate una delle componenti costitutive della competenza (v. § I 3.2). Il fatto che Grün senta la necessità di integrare i presunti obiettivi formulati come 'competenze' nei piani di studi, sottolineando l'importanza delle 'conoscenze' potrebbe essere segnale della mancanza di un orizzonte concettuale condiviso tra teorici dell'educazione e docenti.

Per concludere questa rassegna sugli obiettivi della formazione letteraria come vengono formulati esplicitamente dai docenti, possiamo prendere in considerazione anche le affermazioni di Verdi, Grau e Braun, i quali – nonostante non sia stata posta loro direttamente la domanda sugli obiettivi – vi hanno comunque fatto riferimento nel corso dell'intervista.

Verdi, giovane docente presso l'università A, sembra individuare una lacuna nell'offerta formativa a Romanistica relativa alla lettura estensiva dei testi, che – secondo il docente – dovrebbe invece essere complementare all'acquisizione della metodologia del lavoro scientifico:

«[...] loro [i docenti a Romanistica] ti stanno dando un metodo per analizzare un testo letterario. E allora li potresti anche dire: "Ok, è nato prima l'uovo o la gallina?". Perché da un lato puoi leggere tanta letteratura, però se non hai un metodo per analizzarla... torniamo ai miei studenti [italiani in Erasmus], che hanno le intuizioni geniali, però non sanno dove metterle. Dall'altro lato però se non hai la letteratura... è un serpente che si morde la coda. [...] dobbiamo veramente scegliere? Nel senso... si potrebbero calcare entrambi i campi, senza... in un sistema si potrebbero rendere compatibili, in maniera che li obblighi a leggere semplicemente.» (Mag. Verdi, 50-52)

Verdi ritiene che nell'insegnamento a Romanistica vi sia un primato della metodologia e – pur non rinnegando l'importanza di far acquisire un metodo agli studenti – riconosce nell'offerta formativa una carenza sistematica nella trasmissione di conoscenze relative al panorama letterario.

La contrapposizione tra metodi di analisi e conoscenze emerge anche nell'intervista con Grau, professoressa presso l'università C, che al mio nominare il termine 'competenze' sorride con amarezza e poi commenta in linea con lo scetticismo verso l'orientamento alle competenze emerso nell'intervista con Grün:

¹ «Ich denke einfach, dass Wissen eine Kategorie ist ... also etwas wissen über, ja? Das ist quasi das Konzept, das vor der Kompetenz stand. Also sie sollen, aus meiner Sicht, hinterher mehr wissen als vorher.» (Dr. Grün, 38).

«Sicuramente si intende con questo [l'acquisizione di competenze], che [gli studenti] all'inizio acquisiscano una sorta di lettura, che imparino a lavorare in modo analitico. Che [apprendano] questa abilità, questa capacità, l'approccio al testo [...]. Ma per questo hanno bisogno di conoscenze, hanno bisogno di concetti, da poter applicare, e così via.» (Prof.in Grau, 66 – originale in tedesco¹)

Come Grün, anche Grau considera l'acquisizione di conoscenze una base necessaria, il prerequisito per lo sviluppo di competenze, affermando quindi la complementarità dei metodi di lettura analitica e la conoscenza di concetti di base.

Non è possibile fare un confronto puntuale tra quanto affermato da Grau e le risposte date dagli altri docenti sugli obiettivi formativi, dal momento che non le è stata posta direttamente la domanda; ad ogni modo, la professoressa così riassume quello che uno studente dovrebbe essere in grado di fare concludendo il percorso di studi in letteratura:

«Dovrebbero sì aver imparato il lavoro scientifico: cioè elaborare autonomamente un tema specifico su un'opera scelta autonomamente.» (Prof.in Grau, 70 – originale in tedesco²)

È inoltre interessante riportare anche una lacuna che Grau segnala parlando degli studenti che scrivono la tesi finale in letteratura:

«E poi naturalmente un'altra cosa: una certa capacità di riflessione, per così dire. Non tutti raggiungono una capacità di riflessione, e credo che non si possa imparare. Non si può imparare, cioè o ce l'hanno [già] ... nei tre anni non si può imparare. Quindi o ce l'hanno, e la sanno impiegare, oppure non lo sanno fare. Cioè veramente andare a fondo alle cose e riflettere [...]. E alcuni lo sanno fare bene, altri meno bene [...]. Non so, forse un'attitudine, oppure dalla socializzazione precedente. E poi si vede appunto che i lavori sono così diversi, stranamente. Che alcuni arrivano a un livello di riflessione, che [scrivono] quasi brevi articoli, e altri rimangono ad un livello di riflessione, che si [pensa]: "Cos'era? Una tesina della maturità?".» (Prof.in Grau, 72 – originale in tedesco³)

Grau si trova a constatare che non tutti gli studenti mostrano una capacità di riflessione sufficiente, ma sostiene che non si tratta di qualcosa che è possibile imparare durante i tre anni del Bachelor, e che forse essa dipende dall'attitudine o dalle precedenti esperienze di socializzazione degli studenti.

¹ «Sicherlich ist es mehr darauf ausgelegt, dass sie anfangs eine Art von der Lektüre ein bisschen bekommen, dass sie analytisch arbeiten lernen. Dass sie diese Fähigkeit [erlernen], diese Fertigkeit, den Umgang mit dem Text [...]. Dazu brauchen sie aber Wissen, und brauchen sie Begriffe, [die] sie anwenden können, und so weiter und so fort.» (Prof.in Grau, 66).

² «Man soll schon erst wissenschaftliches Arbeiten gelernt haben: So ein selbständig gewähltes Werk auf einem bestimmten Thema selbständig abarbeiten können.» (Prof.in Grau, 70).

³ «Und dann kommt natürlich etwas dazu: Das ist eine bestimmte Reflexionskraft quasi. Nicht jeden führt man an einer Reflexionskraft heran. Und das kann man, glaub ich, nicht lernen. Das kann man nie lernen, also die haben es entweder ... in den drei Jahren kann man sie nicht lernen. Denn sie haben es entweder, und können eben nutzen, oder können sie nicht. Also den Dingen wirklich auf den Grund zu gehen und sie zu reflektieren [...]. Aber das können manche gut, und manche weniger gut [...]. Ich weiß es nicht, ist vielleicht eine Anlage, oder eben auch von der Sozialisation vorher. Und da sieht man eben, dass die Arbeiten dann sehr unterschiedlich sind, komischerweise. Dass die eine rücken auf einer Reflexionsebene, wo [?] fast schon kleine Artikel, und die andere auf so einer Reflexionsebene bleiben, wo man sich gerade [denkt]: „War das jetzt grad ein Abschluss der 12. Klasse?“» (Prof.in Grau, 72).

Infine, anche nell'intervista con Braun, libero docente presso l'università C, emergono riferimenti sia alle conoscenze sulla storia letteraria sia al lavoro analitico sui testi, che secondo Braun dovrebbe essere caratterizzato da flessibilità metodologica:

«[...] in qualche modo ho imparato che non ci si dovrebbe fissare su un metodo, che si può imparare molto dallo strutturalismo per quanto riguarda la concreta analisi, no? [...] ma ho anche imparato che il metodo strutturalista ha anche molti limiti. E ho sempre detto chiaramente agli studenti, che non ci si deve rivolgere a un solo metodo, ma che si deve cercare di imparare attraverso diversi metodi e di ricavarne il meglio per l'analisi [...]. Credo che senza il contesto storico non si possa capire la letteratura, ma questo da solo non è sufficiente.» (Dr. Braun, 23-25 – originale in tedesco¹)

Per quanto riguarda le conoscenze sulla letteratura e i suoi contesti, Braun introduce un aspetto che non viene menzionato da nessuno degli altri docenti intervistati – se non marginalmente da Rosa in riferimento all'acquisizione di conoscenze sullo sviluppo della letteratura europea, e specificatamente italiana – ovvero l'approccio comparatistico nello studio della letteratura, in particolar modo in relazione alle letterature romanze ed europee:

«Ciò che mi ha portato a Romanistica, è stato lo studio comparato della letteratura e degli studi culturali, la possibilità di comparare culture simili e individuare differenze [...]. Lì, ad esempio, si possono trarre anche conclusioni sul rapporto tra letteratura e società [...]. Ciò che si dovrebbe fare di più [rispetto agli studi nazionali] è un accordo tra studi comparati e singole letture. [...] loro hanno le singole letture specifiche, a livello concreto per così dire, questo è per così dire il lavoro centrale, che si fa concretamente sulle letture, no? E lo studio comparato, che cerca per così dire di stabilire relazioni tra le letterature europee.» (Dr. Braun, 9-11 – originale in tedesco²)

Secondo Braun, a Romanistica si dovrebbe quindi superare l'approccio limitato alle singole letterature nazionali, adottando invece un approccio comparatistico. Le singole letture affrontate nello studio delle diverse letterature nazionali dovrebbero quindi essere inserite sia a livello intertestuale, sia a livello storico-culturale, nel più ampio contesto europeo e più specificatamente romanzo, consentendo ad esempio di costruire un quadro più dettagliato dei rapporti tra letteratura e società. L'approccio comparatistico come potenziale cifra della formazione letteraria a Romanistica è stato menzionato più volte da Braun anche nei dialoghi spontanei avvenuti tra me e il docente a margine delle osservazioni.

¹ «[...] ich habe irgendwie gelernt, dass man sich nicht auf eine Methode so festlegen sollte, dass man aus dem Strukturalismus viel lernen kann, was konkrete Analyse betrifft, ja? [...] aber ich habe immer auch gelernt, dass die strukturalistische Methode auch ihre Grenzen hat. Und ich habe den Studenten immer deutlich gemacht, dass man sich nur nach einer Methode richten sollte, sondern dass man versuchen sollte, mit unterschiedlichen Methoden zu lernen und für eine Analyse das Beste rauszumachen [...]. Ich glaube, ohne einen geschichtlichen Hintergrund kann man Literatur nicht verstehen, aber alleine reicht er auch nicht aus.» (Dr. Braun, 23-25).

² «Was mich eigentlich zur Romanistik gebracht hat, war diese vergleichende Literatur- und Kulturwissenschaft, die Möglichkeit ähnliche Kulturen miteinander zu vergleichen und Unterschiede zu entwickeln [...]. Da kann man dann zum Beispiel auch Rückschlüsse auf das Verhältnis von Literatur und Gesellschaft bewirken [...]. Was man vielmehr machen musste, ist ein Zusammenspiel von komparatistischem Studium und einzelner Lektüre. [...] sie haben die einzelne, die spezielle Lektüre sozusagen konkret, das ist sozusagen eine Kernarbeit, die man konkret an der Lektüre betreibt, ja? Und das komparatistische Studium, das sozusagen versucht, Zusammenhänge der europäischen Literaturen zu erstellen.» (Dr. Braun, 9-11).

Tab. 11_Aspetti menzionati dai docenti a proposito degli obiettivi della formazione letteraria a Italianistica.

		Weiß	Bianchi	Blau	Gelb	Rot	Verdi*	Schwarz	Rosa	Rossi	Grün	Grau*	Braun*
Panorama letterario	Conoscenze di storia della letteratura			X	X	X	X	X	X				X
	Conoscenze degli autori			X			X				X		
	Repertorio di letture	X				X	X						X
	Letterature comparate												X
Lavoro scientifico	Metodologia di analisi del testo	X				X	X	X	X			X	X
	Approccio critico		X						X		X		
	Capacità di interrogare il testo				X				X		X	X	
	Cambio di prospettiva		X						X				
	Conoscenza delle teorie letterarie							X			X		
	Contestualizzazione storica			X	X				X		X		X
	Contestualizzazione intertestuale								X				X
Riferimento alla realtà	Dimensione storico-culturale			X	X								
	Letteratura per interpretare la realtà			X						X			
	Comprensione dell'alterità			X									
Partecipazione alla comunicazione letteraria		X											
Piacere della letteratura e della lettura	X									X			
Competenza di lettura (letteraria) in LS								X	X		X		

* docenti a cui non è stata posta direttamente la domanda sugli obiettivi

Riassumendo, dalle risposte date dai docenti alla mia domanda sugli obiettivi della formazione letteraria si ottiene un quadro piuttosto eterogeneo (Tab. 11). In molti si ritrova la complementarità tra conoscenze sulla letteratura e i suoi contesti e metodologia del lavoro scientifico, anche se in alcuni vi è una netta predominanza di una o dell'altra. Ad esempio, Rot ritiene prioritarie la trasmissione di conoscenze sulla storia letteraria e le letture antologiche, mentre Schwarz sostiene che l'oggetto principale dello studio della letteratura a Italianistica sono la metodologia di analisi del testo e le teorie letterarie. Anche Rosa – che comunque sostiene l'importanza delle conoscenze storico-letterarie – afferma che queste possono essere acquisite anche in modo autonomo dagli studenti, e che quindi l'insegnamento all'università si deve concentrare sull'approccio scientifico alla letteratura.

Per quanto riguarda l'acquisizione di un panorama sulla letteratura del paese, Schwarz, Gelb, Blau e Rosa parlano di conoscenze relative alla storia letteraria. Rot vi aggiunge l'elemento delle letture antologiche, ma solo Weiß e Verdi fanno diretto riferimento alla costruzione di un repertorio vasto di letture, mentre Braun è l'unico a sottolineare l'importanza della contestualizzazione delle singole letture nel più ampio contesto delle letterature romanze ed europee.

La maggior parte dei docenti include tra gli obiettivi della formazione letteraria la dimensione dello studio scientifico della letteratura e, sebbene venga posto l'accento su aspetti diversi, si tratta di categorie parzialmente sovrapponibili: Weiß, Schwarz, Verdi e Braun citano la

metodologia di analisi del testo; Grün e Bianchi sottolineano l'importanza dell'approccio critico, mentre Gelb, Rosa e Grau la capacità di interrogare il testo. È inoltre interessante notare che solo Schwarz fa esplicito riferimento alla conoscenza delle teorie letterarie; Grün le cita immaginandosi che siano presenti nel piano di studi, mentre Rot menziona sì la 'teoria', facendo però riferimento più probabilmente ad un insieme di conoscenze teoriche sullo studio della letteratura, piuttosto che alle teorie letterarie.

La capacità di contestualizzare un testo è menzionata solo da Gelb, Rosa e Braun: Gelb cita inoltre l'abilità di mettere in relazione fatti stilistici con il contesto storico e geografico, mentre Rosa e Braun fanno riferimento alla contestualizzazione intertestuale non solo a livello nazionale, ma anche europeo.

Un'ulteriore dimensione che viene citata da alcuni docenti è quella che in Leubner et al. (2016) viene definita come capacità di "riferimento alla realtà" (v. § I 3.1.2): gli studenti devono imparare a considerare il testo non solo nella sua specificità letteraria e nella sua dimensione finzionale, ma a stabilire relazioni tra letteratura e realtà. Blau e soprattutto Gelb declinano questo riferimento alla realtà in prospettiva storico-sociale, all'insegna di un approccio culturale allo studio della letteratura. Blau inoltre estende il potenziale conoscitivo della letteratura al presente e all'individuo, così come fa Rossi: la letteratura può diventare uno strumento in mano agli studenti per conoscere sé stessi e la realtà che li circonda. La capacità di riferimento alla realtà può dunque essere un modo di appropriazione del testo, di quel "saper fare qualcosa per sé stessi dei testi" menzionato da Rosa. Come abbiamo visto (v. § I 3.1) questa capacità può contribuire al raggiungimento di uno degli obiettivi principali della formazione letteraria, ovvero il riconoscimento del 'potenziale di significato' della letteratura per lo sviluppo di sé stessi e per la comprensione del mondo. È tuttavia interessante notare che nessun docente fa esplicito riferimento alla comprensione dell'alterità (*Fremdverstehen*), un aspetto che invece riveste un ruolo centrale nella didattica della letteratura in lingua straniera: solo Blau menziona la capacità di comprendere culture diverse, riferendosi tuttavia a realtà culturali e sociali del passato.

La dimensione sociale della formazione letteraria comprende un ulteriore aspetto costitutivo, ovvero la capacità di partecipazione alla comunicazione *su* e *attraverso* la letteratura (cfr. Leubner et al. 2016, 15). L'importanza della dimensione comunicativa viene tuttavia sottolineata solo da Bianchi, per il quale lo studio della letteratura e il lavoro scientifico sul testo si devono realizzare soprattutto nella dimensione interazionale della discussione in aula, attraverso la disponibilità al dialogo, la capacità di argomentare, di guardare al testo da prospettive diverse, così come nella scrittura dei lavori finali, nei quali dovrebbe confluire un

“precipitato” della discussione svolta in aula. Queste considerazioni sono in linea con quanto sostenuto da Hallet (2008) a proposito dell’importanza della dimensione intersoggettiva dello studio della letteratura all’università, concepita come ponte tra la dimensione soggettiva della lettura e quella scientifica dell’analisi e dello studio dei fenomeni letterari (v. § I 1.2).

Un ulteriore elemento che abbiamo visto occupare un ruolo chiave nella discussione teorica sulla formazione letteraria è lo sviluppo del piacere della lettura e del testo (v. § I 2.2.2). Tuttavia, la capacità di godere della letteratura è stata menzionata nella risposta sugli obiettivi solo da Weiß e da Rossi, tra l’altro da due prospettive in parte opposte: se Weiß cita l’acquisizione di un “gusto della letteratura” tra gli obiettivi da raggiungere affinché gli studenti non smettano di leggere dopo lo studio, Rossi menziona il piacere dello studio e della lettura come presupposti per intraprendere gli studi di Italianistica.

Infine, è importante sottolineare che, nonostante il discorso verta sugli obiettivi di formazione di una filologia straniera, la capacità di lettura in lingua straniera – ovvero di capacità di comprensione di base del testo – è stata menzionata solo marginalmente: Schwarz la cita come elemento di formazione secondario proprio dell’educazione linguistica, strumentale allo studio scientifico della letteratura, mentre Rosa e Grün menzionano la capacità di leggere e comprendere i testi, senza però fare esplicito riferimento alla capacità di comprensione di un testo (letterario) in lingua straniera.

La competenza di lettura (letteraria) in lingua straniera, e la dimensione motivazionale legata al piacere della lettura sembrano dunque occupare una posizione marginale all’interno del quadro degli obiettivi della formazione letteraria menzionati dai docenti. Ciononostante, è possibile ipotizzare che ciò non sia dovuto a un mancato riconoscimento dell’importanza di questi due elementi, quanto piuttosto al fatto di considerarli rispettivamente come prerequisito da conseguire al di fuori dello studio della letteratura e come disposizione propria degli studenti che intraprendono questo tipo di studio.

2. Le conoscenze sulla letteratura tra rilevanza e applicabilità

Nel capitolo § I 3.2 abbiamo visto come dalla discussione sull’orientamento alle competenze emerga la raccomandazione per la pratica didattica di non trasmettere conoscenze ‘inerti’, ovvero conoscenze che non trovano applicazione concreta nella soluzione di problemi reali. Le conoscenze, tuttavia, non possono essere definite inerti sulla base di loro caratteristiche intrinseche: il potenziale di applicabilità delle conoscenze viene infatti determinato dai modi in cui queste vengono trasmesse agli studenti e da come vengono da loro acquisite. Per quanto riguarda l’insegnamento della letteratura – anche a livello universitario – la questione delle

conoscenze inerti riguarda principalmente due aspetti: la capacità da parte degli studenti di applicare in modo autonomo le conoscenze acquisite – in particolar modo sulla teoria della letteratura e sui metodi di analisi del testo letterario – e la difficoltà a operativizzare e misurare l'influenza che le conoscenze letterarie possono avere sulla capacità di risolvere 'problemi reali'. Inoltre, per quanto riguarda l'applicabilità delle conoscenze e delle abilità relative alla dimensione letteraria è necessario individuare due dimensioni: una prima dimensione è relativa alla letteratura stessa, e concerne la capacità di applicare le conoscenze acquisite e le abilità apprese in modo autonomo per la comprensione, l'analisi e l'interpretazione di fenomeni letterari; la seconda dimensione riguarda la realtà extra-letteraria, ed è relativa alla capacità di applicare la competenza letteraria – comprensiva di abilità e conoscenze – nella gestione di questioni inerenti aspetti non-letterari della vita personale e professionale.

Alla luce di queste considerazioni, nei prossimi capitoli verranno presentati i dati emersi dal presente studio in relazione alla trasmissione delle conoscenze di base per lo studio della letteratura (§ III 2.1), delle conoscenze di teoria e metodologia (§ III 2.2), e di conoscenze sul panorama letterario, nello specifico in riferimento alla storia letteraria (§ III 2.3)¹. Inoltre, verrà condotta una riflessione sull'equilibrio tra le diverse componenti della conoscenza sulla letteratura all'interno dell'offerta formativa di Romanistica (§ III 2.4). Per fare questo, sono stati presi in considerazione i dati emersi non solo dall'indagine condotta con i docenti e le studentesse, ma anche dalle osservazioni delle lezioni, nonché dall'analisi dell'offerta formativa per la letteratura italiana nelle università prese in esame.

2.1. I corsi introduttivi e le basi per lo studio della letteratura

Per il presente studio è stato possibile osservare alcuni incontri dei corsi introduttivi allo studio della letteratura italiana presso tutti e tre gli atenei presi in esame². Questi corsi, offerti come lezioni frontali, dovrebbero fornire agli studenti le basi su cui fondare lo studio

¹ La questione relativa alla conoscenza del panorama letterario attraverso la costruzione di un personale repertorio di letture da parte degli studenti, e quindi dello studio della letteratura attraverso l'approccio diretto ai testi, è emersa come importante focus tematico per il presente studio, e per questa ragione le è stato dedicato un capitolo a parte (§ III 3).

² Presso le università A e B, al primo semestre viene offerto anche un corso unico di orientamento allo studio delle diverse discipline scientifiche, ma questo tipo di corso non è stato incluso nella presente indagine. A proposito del corso offerto presso l'università B, Rossi si esprime criticamente affermando che è difficile presentare agli studenti del primo semestre molti contenuti teorici senza che abbiano la possibilità di riferirli ad esempi concreti: «[...] questo corso che offre solamente l'Italianistica nel primo semestre, in cui in teoria dovremmo dare loro gli strumenti adatti per lo studio della filologia [...]. Cioè, in teoria l'idea di base non è malaccio, cioè offrire loro la possibilità di capire quali sono gli strumenti che si usano in questo tipo di studi. Quindi: come funziona una banca dati, come cerchi le informazioni online, ehm... riconoscere se le informazioni su un sito sono affidabili o no, che cos'è un dizionario, come si usa un dizionario, un'enciclopedia, come si usa un manuale di storia della letteratura e così via. Però il problema di questo corso è che... dai loro gli strumenti, ma senza contenuto. Quindi loro non sanno su cosa esercitarsi. E noi non sappiamo neanche su cosa farli esercitare.» (Dr.in Rossi, 44).

successivo, e possono riguardare nozioni di storia letteraria, concetti e categorie fondamentali relativi alla letteratura e al suo studio, metodologia di analisi del testo letterario, elementi di teoria della letteratura, ecc.

Entrambi i corsi introduttivi tenuti presso le università A e C – previsti per il primo semestre del Bachelor – si propongono di fornire gli strumenti base, in termini di concetti, categorie e metodi, per lo studio della letteratura. Tuttavia, dal confronto dei due corsi oggetto della presente indagine sono emerse sostanziali differenze: Gelb, che ha tenuto il corso introduttivo osservato presso l'università A (VO1-UniA), ha dedicato buona parte del programma ai concetti e alle coordinate essenziali per lo studio scientifico della letteratura, oltre che agli strumenti metodologici per l'analisi dei testi; la professoressa Grau invece, che ha tenuto il corso introduttivo presso l'università C (VO1-UniC), ha dato più spazio ad argomenti di teoria letteraria, come ad esempio la semiotica, la critica post-strutturalista e quella femminista.

Il corso introduttivo allo studio della letteratura italiana offerto dall'università B per il secondo semestre del Bachelor viene invece concepito come corso di storia della letteratura: il professor Schwarz, che ha tenuto il corso osservato nel presente studio (VO1*2-UniB) ha presentato una panoramica della storia letteraria italiana per generi, corredandola di elementi di teoria e di metodologia.

La ripartizione dei diversi corsi in moduli è molto diversa nei tre istituti, e non è possibile condurre un confronto in parallelo. Ad ogni modo, considerando i singoli corsi, presso le università A e B le introduzioni tenute in modalità frontale sono seguite da esercitazioni (UE-UniA; UE-UniB), in cui è previsto un approfondimento dei concetti teorici affrontati nei corsi precedenti attraverso la loro applicazione su concreti esempi testuali¹. Presso l'università C è invece previsto un seminario, dove – stando alla descrizione del corso nel programma di studi – gli studenti dovrebbero apprendere ed esercitare i metodi di analisi e interpretazione di testi letterari di diversi generi ed epoche. Per la presente indagine non è stato possibile osservare questo tipo di seminario, ma – come vedremo più avanti (v. § III 2.3) – Grün ne parla in realtà come di un corso frontale di storia della letteratura.

La questione relativa ai contenuti dei corsi introduttivi è molto complessa, dal momento che anche all'interno del medesimo dipartimento lo stesso corso può coprire temi molto differenti

¹ Per il percorso *Lehramt* dell'università A, dopo il corso introduttivo in comune con il Bachelor, viene offerto un corso specifico che dovrebbe sostituire l'esercitazione e il seminario propedeutico. Tale corso è stato osservato nella fase pilota (v. § II 2.1.2), ma – venendo offerto sempre nel semestre estivo – non è rientrato nell'indagine principale.

a seconda del docente titolare, come spiega in modo epigrafico Verdi, raccontando della sua esperienza come tutor per i corsi introduttivi presso l'università A:

«Io ho fatto il tutor per ### [= i corsi introduttivi] e a seconda di chi le faceva ti trovavi dalla A alla Z, dalla B alla C. E la questione è questa: allora, se [gli studenti] fanno ### [= il corso introduttivo] vuol dire che sono almeno due semestri prima [rispetto al *Proseminar*] e io devo andarmi a controllarmi chi ha fatto ### [= il corso introduttivo] due semestri prima, vedere cosa diavolo ha fatto e perché... [sospira].» (Mag. Verdi, 92)

Stando al racconto di Verdi, il fatto che i contenuti del corso introduttivo possano variare sensibilmente da semestre a semestre nel caso in cui vengano assegnati a docenti differenti non aiuta la preparazione dei seminari, dato che non è possibile avere un'idea precisa delle preconcoscenze con cui gli studenti si iscrivono ai corsi successivi.

In modo speculare, Gelb osserva come avere in un corso gli studenti che nei semestri precedenti hanno frequentato il suo corso introduttivo comporti un grande vantaggio:

«Adesso questo semestre io faccio ### [= secondo corso di letteratura per il *Lehramt*] dove ho 20 persone, di cui 17, penso, sono state in quel corso nell'invernale [nel corso introduttivo]. Dunque, sono venuti insieme a me. È un grande vantaggio anche per me, anche perché io così so quello che devono sapere, quello che possono sapere.» (Dr. Gelb, 14)

Il raggiungimento di un consenso diffuso per quanto riguarda le basi indispensabili per affrontare lo studio della letteratura – nello specifico italiana – a livello universitario, potrebbe quindi comportare un vantaggio per la didattica, facilitando la programmazione dei corsi da parte dei docenti e fornendo un percorso più coerente agli studenti.

Un altro aspetto, tangenziale alla standardizzazione delle basi dello studio scientifico per Romanistica, riguarda l'offerta di moduli introduttivi specifici per le singole letterature romanze: soprattutto i corsi metodologici introduttivi, ma in parte anche le esercitazioni, presentano molti contenuti in comune, e questo non solo non è economico in termini di monte ore di insegnamento, ma nel caso in cui gli studenti intraprendano il percorso di letteratura anche per una seconda lingua romanza, questo può portare ad una ripetizione degli stessi contenuti. Questa situazione viene descritta da Iris, studentessa al terzo semestre di Romanistica presso l'università B, che ha seguito l'esercitazione tenuta per la letteratura italiana da Rosa (UE-UniB), e che aveva già frequentato in precedenza lo stesso corso offerto per la letteratura francese:

«Ho avuto esattamente lo stesso corso, era *Introduzione allo studio della letteratura italiana*, e ho avuto esattamente lo stesso corso per il francese, *Introduzione allo studio della letteratura francese*, un semestre prima [...]. Allora, per quanto riguarda la struttura [erano] strutturati più o meno allo stesso modo, e hanno fatto anche cose simili, ehm... per quanto riguarda la teoria: tecnica narrativa e cose simili, mezzi stilistici... Allora, era piuttosto simile e averlo fatto prima in francese mi ha aiutato, perché conoscevo già un po' tutto [...]. Molte cose le ho sentite, per così dire, diverse volte. Ma questo era naturalmente positivo, perché più si ripete, e in qualche modo... cioè, ho avuto l'impressione, in francese ho avuto difficoltà con queste cose del narratore di Genette, in qualche modo l'ho trovato tutto molto complesso e un po' astratto. E quando l'ho fatto di nuovo in

italiano, ho avuto la sensazione: "Ok, facendolo di nuovo, ho veramente capito bene, e sono davvero preparata", no?» (Iris, 15-17 – originale in tedesco¹)

Dal racconto di Iris, la ripetizione degli elementi teorici emerge come fatto positivo, seppur casuale, che le ha consentito di rafforzare le proprie conoscenze e sentirsi più sicura. Tuttavia, dal punto di vista dell'offerta formativa, una simile ripetizione non è ottimale.

A questo proposito risulta interessante la proposta di una lezione introduttiva di carattere metodologico, unica per tutte le lingue romanze, avanzata da Bianchi nell'intervista:

«[...] ci sono alcune lezioni – *Vorlesungen, Seminare, Übungen* – che vengono ripetute se non ho capito male. Cioè ### [= l'esercitazione] è specifica per ogni lingua, quindi c'è per italiano, per spagnolo, per francese. E quindi gli studenti si trovano a sentire più o meno i medesimi argomenti per le diverse lingue [...]. E quindi queste ripetizioni... inducono a una sorta di banalizzazione del contenuto [...]. Forse sarebbe meglio – per questo tipo di... lezioni di carattere più metodologico – pensare ad un unico corso che fornisca gli strumenti concettuali in forma di *Vorlesung*, in maniera molto approfondita, con un esame forse molto selettivo. E che poi si facciano magari più *Proseminare* in cui si sappia esattamente che cosa è stato fatto in questa specie di *Vorlesung* introduttiva per tutte le lingue. In modo tale che effettivamente si sappia che si può pretendere una certa cosa.» (Dr. Bianchi, 28)

I vantaggi che Bianchi immagina possano derivare da una simile proposta riguardano quindi la standardizzazione dei contenuti e l'ottimizzazione dell'offerta formativa. Una lezione introduttiva unica per tutte le lingue romanze richiederebbe infatti un consenso ancora maggiore a livello di istituto, rendendo più collettivo il processo decisionale, e allo stesso tempo i docenti che si occupano dei corsi successivi potrebbero avere una visione più realistica delle preconcoscenze possedute dagli studenti. Inoltre, dal punto di vista del percorso di studi e dell'offerta formativa, l'unificazione dei corsi introduttivi lascerebbe – sempre secondo Bianchi – più spazio a seminari di approfondimento per le singole letterature nazionali.

Anche Verdi si mostra favorevole ad una proposta di questo tipo, immaginandosi di poter differenziare l'ipotetico corso unificato inserendo un esempio per ogni lingua:

«Come introduzione alla letteratura fai introduzione alla letteratura generale, punto. Metti un esempio in ogni lingua [...]. Io sono molto per questa cosa qua... per unificare le... questo processo, così in modo che poi hai una lezione in più, che mi fai una lezione di lettura per dire, semplicemente leggere. Storia della letteratura obbligatoria, per dire, che ti fa i periodi, le ere, senza magari leggere i testi, per dire. Però gli dici: "Ok, qua c'erano questo, questo...". Proprio nozionistica.» (Mag. Verdi, 60)

¹ «Ich hatte genau den Kurs nämlich, das war ja *Einführung in die italienische Literaturwissenschaft*, und ich hatte genau denselben Kurs in Französisch, *Einführung in die französische Literaturwissenschaft*, ein Semester davor [...]. Also von der Struktur ungefähr gleich aufgebaut, die haben auch ähnliche Sachen gemacht, ähm ... was halt Theorie anbelangt: Erzähltechnik und solche Sachen, Stilmittel ... Also war es ein bisschen ähnlich und es hat mir schlussendlich geholfen, dass ich halt erst es auf Französisch schon gemacht hatte, weil ich alles so ein bisschen kannte [...]. Ich hab viele Sachen dann häufiger gehört sozusagen. Was aber natürlich gut ist, weil umso mehr wiederholt man, und irgendwie ... also ich hatte das Gefühl, in Französisch hab' ich mich total schwer getan mit diesen Erzähler-Sachen von Genette, das fand ich alles irgendwie komplex und irgendwie ein bisschen abstrakt. Und als ich dann aber noch mal in Italienisch gemacht hab', ist irgendwie so ... hatte ich das Gefühl: „Ok, jetzt [da] ich [es] noch mal mache, habe ich es wirklich gut verstanden, und bin jetzt auch richtig fit“, ja?» (Iris, 15-17).

Come Bianchi, anche Verdi individua nell'unificazione dei corsi introduttivi un potenziale vantaggio in termini di ottimizzazione dell'offerta formativa, che potrebbe vedere l'introduzione di un ulteriore corso di lettura o di storia della letteratura.

Grün e la professoressa Grau dell'università C invece, pur non mostrandosi assolutamente contrari all'ipotesi di unificare i corsi introduttivi, sollevano alcune obiezioni di carattere organizzativo, in primo luogo relative ai contenuti dell'eventuale corso unificato. Grün, ad esempio, si immagina che i diversi professori arriverebbero con difficoltà ad un consenso, e questo potrebbe tradursi in una discontinuità nella didattica:

«[...] E poi ovviamente ci sono sempre i singoli professori che dicono: "No, io so esattamente com'è la letteratura francese e voglio trasmettere questo ai miei studenti", e così ... [...]. Probabilmente la questione sarebbe: "Quale sarebbe il curriculum?". Sì, poi si mettono lì tutti i professori, e uno dice: "Io voglio includere questo assolutamente", "Io voglio questo assolutamente", "Io voglio questo assolutamente". Sì... poi magari un semestre lo tiene uno [il corso], sì... poi arriva [un altro] il semestre successivo, e tiene qualcosa di completamente diverso, perché pensa in qualche modo di conoscere meglio [l'argomento]. Poi la gente deve fare l'esame finale, sull'uno o sull'altro [corso]. Cioè... non sto dicendo che per importanti... per così dire, che sono tutti motivi importantissimi, [...] ma sono evidentemente le ragioni pratiche che attualmente lo impediscono nella maggior parte degli atenei [...]. Ma sarebbe qualcosa... sarebbe bello.» (Dr. Grün, 98 – originale in tedesco¹)

Grün ritiene dunque che ci siano motivi pratici che impediscono la realizzazione di un corso introduttivo unico per tutte le lingue, ma ciò non significa che non lo riterrebbe un cambiamento positivo. Un altro ostacolo viene poi identificato nel potenziale numero di studenti:

«[...] apparentemente è spesso irrealizzabile. Per via delle concrete situazioni presso le università [...]. Una [cosa] è evidentemente che la gente poi dice: "Sì, poi diventa solo un corso enorme, e in un corso abbiamo 300 persone, o qualcosa così" [...].» (Dr. Grün, 98 – originale in tedesco²)

Anche la professoressa Grau fa riferimento al numero di studenti, menzionandolo come principale ostacolo alla possibilità di organizzare un corso introduttivo unico per tutte le letterature romanze:

¹ «[...] Und dann gibt es eben immer wieder offensichtlich die einzelnen Professoren, die sagen: „Nein, ich weiß genau, wie die französische Literatur ist, und ich will das meinen Studenten mitteilen“, und so ... [...]. „Was wäre das Curriculum?“, wäre wahrscheinlich die Frage. Ja, dann setzten sie sich hier die Professoren alle hin, und der eine sagt: „Ich will aber unbedingt das drin haben“, „Ich will unbedingt das drin haben“, „Ich will unbedingt das drin haben“. Ja ... dann hält vielleicht in einem Semester hält der eine die, ja ... dann kommt im nächsten Semester [ein anderer], und hält was ganz anderes, weil er glaubt, dass er das irgendwie besser weiß. Dann müssen aber Leute eine Klausur schreiben, über das eine oder das andere. Also ... ich sag nicht, dass es aus wichtigen ... sozusagen, alle sehr, sehr wichtige Gründe sind, [...] aber da sind offensichtlich die praktischen Gründe, die das zurzeit an den meisten Unis verhindern [...]. Aber das wäre was, das wäre gut.» (Dr. Grün, 98).

² «[...] lässt sich häufig offenbar nicht durchsetzen. Aufgrund der konkreten Situation an den Unis [...]. Das eine ist offensichtlich, dass die Leute dann sagen: „Ja, das wird nur ein Riesenkurs, da machen wir 300 Leute, oder was in einem Kurs“ [...].» (Dr. Grün, 98).

«Non è possibile da noi a causa dei numeri imprevedibili di immatricolazioni. Si iscrivono – non ricordo – 110 o 115 per l'italiano, e si deve semplicemente garantire l'aula, mi dispiace. E poi restano forse 10-15. E se si iscrivono poi 120 per il francese e 130 per lo spagnolo, non funziona.» (Prof.in Grau, 106 – originale in tedesco¹)

Con un unico corso introduttivo per tutte le letterature romanze si verrebbero quindi a creare corsi massificati, che oltre a non essere contesti ottimali per la didattica, comporterebbero la difficoltà – se non l'impossibilità – di fornire spazi adeguati ad ospitare tutte le matricole di Romanistica: nonostante il numero di iscritti non corrisponda al numero di studenti frequentanti – che in genere diminuiscono già nel corso del semestre – entrambi i docenti stimano infatti un pubblico di 300-350 studenti. Ad ogni modo Grau prosegue affermando che – se non fosse per questo motivo pratico – i corsi introduttivi potrebbero essere unificati senza alcun problema, dal momento che la possibilità di differenziarli per le diverse letterature romanze è una conseguenza della programmazione, più che esserne l'obiettivo:

«Ha un vantaggio, se lo si divide [il corso introduttivo]. Ma questo non è il principio, il principio è pratico. Cioè è un principio assolutamente pratico. Altrimenti lo faremmo unito probabilmente, e sarebbe lo stesso. Per via di questo principio, che lo dobbiamo tenere separato, si ha la possibilità di dargli un po' un orientamento. Ma questo non era l'obiettivo, ma il risultato.» (Prof.in Grau, 110 – originale in tedesco²)

È verosimile che la questione del numero di studenti sia il principale motivo pratico per cui non vengono offerti corsi introduttivi unici per tutte le letterature. Tuttavia – nel caso in cui questo ostacolo potesse essere superato – sarebbe probabilmente molto difficile raggiungere un accordo sui contenuti, dal momento che ciò non avviene nemmeno limitatamente alle singole letterature nazionali.

Anche se basata su un ampio consenso, una – seppur parziale – uniformazione dei corsi introduttivi potrebbe essere percepita come limitazione all'autonomia dei singoli docenti. Tuttavia, come afferma la professoressa Weiß nell'intervista, la libertà di insegnamento potrebbe essere comunque garantita in riferimento ai livelli più avanzati dello studio, per i corsi di approfondimento, mentre un maggiore accordo sui contenuti e sulle metodologie trasmessi inizialmente agli studenti potrebbe avere un effetto positivo dal punto di vista didattico:

«(GM: Il dipartimento lascia libertà per quanto riguarda le scelte didattiche?) Sì, il che è bello e non bello allo stesso tempo. Perché troppa libertà in questo campo ehm... ha conseguenze negative sul percorso della didattica, no? [...] Nella misura che una studentessa avanza negli studi ci deve essere più libertà, si capisce. Ma all'inizio sarebbe bello che ci fosse un consenso più *Konsensus* [ride]... sui temi e sulle metodologie

¹ «Es ist bei diesen unabsehbaren Immatrikulationszahlen eben nicht möglich bei uns. Werden 110 oder 115 immatrikuliert – ich weiß es nicht mehr – im Italienischen, und sie müssen eben einfach den Saal sichern, tut mir leid. Und anschließend bleiben vielleicht 10-15 übrig. Und wenn sie dann noch 120 im Französischen immatrikuliert haben, und noch 130 im Spanischen immatrikuliert haben, das geht nicht.» (Prof.in Grau, 106).

² «[Es] hat einen Vorteil, wenn man es trennt. Aber das ist nicht das Prinzip, das Prinzip ist ganz praktisch. Also, es ist ein ganz praktisches Prinzip. Ansonst würden wir das wahrscheinlich zusammen machen, und es wäre egal. Durch dieses praktischen Prinzip, dass wir es trennen müssen, hat man die Möglichkeit eben das ein bisschen zu orientieren. Aber das war nicht das Ziel, sondern das Ergebnis davon.» (Prof.in Grau, 110).

insegnate. Questo funziona a livello personale, cioè persone che si conoscono bene, che ne parlano e che lo fanno, ma non funziona ufficialmente, cioè a livello dell'istituto.» (Prof.in Weiß, 59-62)

L'assenza di consenso – in generale per i corsi di Romanistica, ma anche all'interno dei singoli dipartimenti – su quali siano le basi necessarie per intraprendere lo studio della letteratura italiana a livello universitario, comporta quindi probabilmente degli svantaggi in termini didattici, dal momento che ogni docente organizza – o dovrebbe organizzare – i propri corsi anche sulla base delle supposte preconoscenze possedute dagli studenti. Un buon coordinamento nella programmazione dei corsi, unito alla consapevolezza da parte dei docenti di ciò che viene affrontato nei corsi precedenti, potrebbe invece agevolare in modo sostanziale l'insegnamento, e di conseguenza anche l'apprendimento¹. Nel prossimo capitolo vedremo invece come, anche per i corsi più avanzati, la mancanza di coordinazione possa comportare dei problemi, soprattutto per quanto riguarda il passaggio dall'apprendimento dei contenuti di teoria e metodologia alla loro applicazione pratica.

2.2. L'applicabilità delle conoscenze teorico-metodologiche

Sia dall'analisi dei piani di studio, sia dalle interviste con i docenti, è emerso il ruolo centrale che nello studio della letteratura italiana occupano le conoscenze relative alla metodologia del lavoro scientifico e – anche se in misura minore – alla teoria della letteratura. Queste conoscenze costituiscono concreti strumenti e prospettive con cui leggere, analizzare e interpretare i testi letterari. Il loro potenziale di applicabilità su compiti specifici appare dunque evidente, e forse più immediato rispetto alle conoscenze sulla storia della letteratura (v. § III 2.3) e sulla produzione letteraria del paese (v. § III 3). Ciononostante, è possibile che tali conoscenze vengano comunque trasmesse come conoscenze inerti (v. § I 3.2.1), e che gli studenti, che all'interno dei corsi si esercitano ad applicare le conoscenze acquisite sulla metodologia e sulla teoria della letteratura nella lettura, nell'analisi e nell'interpretazione dei testi letterari, non siano poi in grado di impiegare in modo autonomo quelle stesse conoscenze in contesti nuovi, ovvero su letture nuove, ma anche in ambiti diversi dalla letteratura.

Dall'analisi dei programmi di studio, i corsi di letteratura appaiono chiaramente strutturati per consentire agli studenti di applicare in modo progressivamente più autonomo le

¹ A questo proposito, nel capitolo § I 1.1 è stata sottolineata l'importanza dello scambio sistematico tra colleghi come pratico contributo al discorso sulla didattica universitaria. Nelle interviste con i docenti è emerso invece come l'attività di insegnamento avvenga in modo prevalentemente solitario: Blau, Rot, Rosa e Rossi fanno riferimento a forme di coordinamento con gli altri colleghi per la programmazione, ma unicamente per quanto riguarda le aree tematiche, con lo scopo di evitare sovrapposizioni nell'offerta formativa, rispettando i campi di specializzazione dei colleghi. Tale intento di coordinamento non emerge invece in modo significativo per quanto riguarda le conoscenze di base di letteratura e di metodologia.

conoscenze teoriche e metodologiche acquisite. In tutti e tre gli atenei presi in esame, dopo i corsi introduttivi, si ha infatti un'esercitazione (*Übung*, università A e B) o un seminario accompagnato da un *Tutorium* (università C), in cui vengono affrontati concreti esempi testuali relativi a diversi generi ed epoche. Solo in un secondo momento, nei seminari propedeutici – o *Proseminare* – gli studenti sono chiamati a lavorare in modo autonomo sui testi dati. Tuttavia, se presso le università B e C per poter frequentare il seminario previsto per il terzo semestre è necessario aver sostenuto i corsi precedenti¹, presso l'università A la progressione potrebbe non essere rispettata: viene infatti richiesto il completamento dell'esercitazione come prerequisito per il completamento del seminario, ma questo riguarda rispettivamente l'esame e la consegna dell'elaborato finale, e non il semestre di frequenza, come emerge dal racconto di Verdi:

«Diciamo che io in genere sono fiducioso, perché in teoria sono al terzo semestre – come minimo – quando arrivano al *Proseminar*. In teoria dovrebbero aver fatto la *Übung*. Io ho problemi anche in questo senso, perché anche questo semestre non hanno fatto... alcune fanno la *Übung* contemporaneamente. Quindi io devo anticipare molto di quello che succede nella *Übung*, loro non lo capiscono, lo applicano, poi magari nella *Übung* lo sentono in un'altra maniera... e non capiscono più bene come... (GM: Dovrebbero renderlo propedeutico.) Eh, in teoria nel piano di studi è così, cioè io non ti posso dare il voto se tu non hai... il voto della *Übung*. Il problema... qual è l'inghippo? Che non c'è scritto che deve essere un semestre prima, in pratica, cioè... se il voto della *Übung* è una settimana prima, capito?» (Mag. Verdi, 10-12)

Più avanti Verdi racconta che nel seminario che stava tenendo al momento dell'intervista, su sette studentesse iscritte, solo due avevano già sostenuto l'esercitazione:

«Io gl'ho chiesto: "Chi ha fatto la *Übung*?". Erano in due...e lì gl'ho detto: "Guardate che molto di quello che faremo qui è materiale che viene dalla *Übung*. C'è una certa difficoltà... ci sarà...". Cioè, come dire, c'è una ragione per cui... nel piano di studi è organizzato così.» (Mag. Verdi, 130)

Poco prima nell'intervista erano infatti emerse delle difficoltà relative proprio alla mancanza di preconcoscenze di base da parte delle studentesse:

«Poi ho fatto di nuovo la stessa identica... ripasso della narratologia, che non era un ripasso. Doveva essere un ripasso, ma non lo era. Poi ieri ho fatto spazio e narratologia [...]. Lì volevo farglielo... avevo un testo, volevo fare tipo, descrizione: "Guardate nel testo, trovate le descrizioni, che effetto hanno?". Però non ci sono riuscito perché non c'era tempo, perché ho dovuto spiegare certe cose settemila volte, perché non le sapevano. Cioè non capivano la differenza fra prospettiva e voce. (GM: Sì, che sono cose che faranno nella *Übung* tra qualche settimana.) Esatto, perché se ne hai già sentito parlare, anche se non l'hai capita, io te la ripeto, magari la capisci.» (Mag. Verdi, 118-120)

¹ Nell'ordinamento dell'università C viene esplicitamente indicato che l'aver concluso il modulo introduttivo è requisito necessario per poter frequentare i corsi del modulo avanzato. Nei documenti relativi all'università B non viene invece indicato alcun prerequisito per il *Proseminar* di letteratura, ma Rossi, che ha tenuto il *Proseminar* osservato presso l'università B (SE1-UniB), afferma nell'intervista che l'aver sostenuto l'esercitazione è prerequisito per frequentare il primo seminario di letteratura: «La *Voraussetzung* [prerequisito] per accedere al *Proseminar* è questa famosa ### [= esercitazione], ed è quella che loro fanno di solito o al secondo o al terzo semestre.» (Dr.in Rossi, 24).

Dopo un breve “ripasso, che non era un ripasso” di narratologia, Verdi avrebbe dunque voluto approfondire degli aspetti funzionali al tema del corso, e aveva intenzione di analizzare questi aspetti su un concreto esempio testuale, ma non è stato possibile dal momento che le studentesse, prive delle preconoscenze necessarie, hanno avuto difficoltà nella comprensione delle nozioni teoriche necessarie all'analisi.

Questo tipo di difficoltà emerge anche nell'intervista con Rot, la quale riconosce che la struttura dei corsi non sempre ha l'efficacia prevista:

«Penso di sì, è senz'altro ben strutturata, solo... l'effetto non è sempre del tutto... non sempre si ottiene veramente, no? Perché spesso [gli studenti] prima di un seminario non sanno ancora chi – non so – chi è uno o chi è l'altro, no? O cosa significa una o l'altra figura retorica, no? Cioè, può sempre essere... alcuni lo sanno molto bene già nel proseminario, no? Altri nel seminario lo hanno già dimenticato. Quindi, in sé credo sia senz'altro logico... il sistema.» (Dr.in Rot, 33 – originale in tedesco¹)

Il sistema della successione dei corsi appare logico e ben strutturato, tuttavia Rot segnala che gli studenti arrivano ai seminari con preconoscenze differenti, sia per quanto riguarda il panorama letterario (“non sanno ancora chi è uno o l'altro”), sia gli strumenti di analisi (“cosa significa una o l'altra figura retorica”).

Per quanto riguarda l'università B, dall'intervista con Rossi sembra che il coordinamento tra l'esercitazione introduttiva allo studio della letteratura e il primo seminario propedeutico venga gestito in modo più efficace. Infatti, non solo l'aver sostenuto l'esercitazione è prerequisito per frequentare il seminario, ma i due corsi vengono assegnati alternativamente alle due docenti Rosa e Rossi, le quali – conoscendo molto bene i contenuti dell'esercitazione introduttiva – possono orientarsi facilmente sulle preconoscenze degli studenti per la conduzione dei seminari:

«Siccome di solito siamo appunto io e ### [= Rosa] a 'ping-pong' a... offrire ### [= l'esercitazione] e poi il *Proseminar*, sappiamo benissimo quali sono i contenuti del corso di base. Quindi cerchiamo anche nei nostri seminari di orientarci su quelle che dovrebbero essere le conoscenze degli studenti alla fine del corso base. Quindi credo che questo funzioni abbastanza bene.» (Dr.in Rossi, 42)

Sembra che, così come per i corsi introduttivi, un accordo tra i corsi – in questo caso determinato dall'alternanza delle due docenti titolari – comporti dei vantaggi in termini didattici. Ciononostante, Rossi segnala la difficoltà che gli studenti comunque mostrano nel “metabolizzare” i contenuti del modulo introduttivo (costituito appunto dal corso di storia della

¹ «Glaub' schon, strukturiert ist es schon gut, nur, ... ähm ist der Effekt nicht immer so ganz ... der tritt nicht immer so wirklich ein, ja? Weil sie oft vor einem Seminar immer noch nicht wissen wer – was weiß ich – wer der eine oder andere ist, ja? Oder was die eine oder andere rhetorische Figur bedeutet, nicht? Also, es kann immer sein ... manche wissen das schon im Proseminar sehr gut noch, ja? Andere haben's im Seminar schon wieder vergessen. Also an sich glaube ich, ist es schon logisch, ja ... das System.» (Dr.in Rot, 33).

letteratura VO1-UniB e dall'esercitazione UE-UniB) e quindi nell'applicarli nell'ambito del seminario:

«C'è però da dire che, soprattutto per quanto riguarda questa ### [= esercitazione], si tratta di tantissime informazioni compresse in... tante informazioni compresse e che pretendiamo loro conoscano in pochissimo tempo. E secondo me non hanno tempo sufficiente per rielaborare e metabolizzare tutte queste informazioni. E non sempre sono in grado poi di riutilizzarle il semestre successivo durante i *Proseminare*. Vedo che lì manca qualcosa, e ritengo che sia dovuto proprio al poco tempo trascorso tra fine dell'### [= esercitazione] e inizio del *Proseminar*, soprattutto proprio un problema di metabolizzazione delle tantissime informazioni che ricevono nell'### [= esercitazione]. Poi in parallelo a questa ### [= esercitazione] c'è questa ### [= corso introduttivo frontale] che di solito fa ### [= Schwarz] lì dovrebbero avere proprio una prima... ricevere una prima panoramica della letteratura italiana e delle epoche della letteratura italiana. In teoria, secondo me hanno... potrebbero avere un'ottima base. Sì... poi però ci si rende conto, man mano che i semestri avanzano, che alcune cose non vengono proprio o capite o metabolizzate.» (Dr.in Rossi, 42)

Rossi ritiene che la difficoltà a “metabolizzare” i contenuti nasca dalla vicinanza tra l'esercitazione e il primo seminario, e soprattutto dalla grande quantità di informazioni che vengono presentate agli studenti. Questo aspetto emerge anche nell'intervista con Jasmin, studentessa al terzo semestre del Bachelor di Italianistica presso l'università B, in riferimento al corso introduttivo allo studio della letteratura (VO1*2-UniB):

«Penso che siano stati trasmessi molti, molti, molti argomenti in poco tempo. [...] erano molti, molti argomenti che semplicemente – ho avuto la sensazione – dovevano essere trattati il più velocemente possibile. L'ho trovato molto faticoso.» (Jasmin, 45 – originale in tedesco¹)

Le “tantissime informazioni compresse” di cui parla Rossi, o i “molti argomenti trattati il più velocemente possibile” a cui fa riferimento Jasmin, rischiano dunque di rimanere a livello di conoscenze nozionistiche, che consentono agli studenti di superare gli esami, ma che difficilmente riescono ad essere “metabolizzate”, e quindi applicate in modo autonomo e flessibile sugli oggetti di studio affrontati nei corsi successivi.

La difficoltà che gli studenti incontrano nel passaggio dall'apprendimento di nozioni di teoria e metodologia alla loro trasformazione in concreti strumenti di lavoro viene menzionata anche dalla professoressa Grau dell'università C, la quale – parlando delle competenze di lettura e analisi del testo letterario che gli studenti dovrebbero acquisire – osserva che le conoscenze e i concetti che vengono trasmessi loro nel corso introduttivo non si rivelano come “conoscenze applicabili” (*anwendungsbereites Wissen* in tedesco) nei corsi successivi:

«Il problema è che – al di là del corso introduttivo – proprio questa trasmissione di conoscenze non basta, non è sufficiente. Quando poi nei seminari ci si aspetta la capacità di applicare le conoscenze, ossia il dispiegamento di competenze e abilità.» (Prof.in Grau, 66 – originale in tedesco²)

¹ «Ich denke, es war sehr, sehr, sehr viel Stoff innerhalb kurzer Zeit, der vermittelt wurde. [...] es war sehr, sehr viel Stoff, der einfach so schnell wie möglich praktisch durchgemacht werden musste – hatte ich das Gefühl. Das fand ich sehr anstrengend.» (Jasmin, 45).

² «Das Problem ist, dass ihnen quasi – außer in den ###, also in den Einführungskursen – genau diese Wissensvermittlung nicht genügt, es ist nicht genügend. Wenn man dann sofort in die Seminare eintritt und dann

Descrivendo la difficoltà che gli studenti incontrano nell'applicare le conoscenze acquisite nel "dispiegamento di competenze e abilità", la professoressa fa implicito riferimento proprio alla trasmissione di conoscenze inerti. Questa difficoltà potrebbe essere causata da un mancato coordinamento dei corsi – come spiega Verdi per l'università A – oppure dall'eccessiva quantità di contenuti trasmessi – come viene ipotizzato da Rossi a proposito dei corsi offerti presso l'università B. Bianchi invece tematizza la questione relativa alla modalità di trasmissione di questi contenuti, portando l'esempio delle figure retoriche:

«Già gli strumenti che io vedo che si usano non mi soddisfano molto, perché riducono gran parte della materia a nomenclatura. Ad esempio, figure retoriche: un puro elenco. Se non si fa capire che ci sono delle gerarchie all'interno delle figure retoriche, secondo me si allontana[no] gli studenti dall'apprezzamento della ricerca formale.» (Dr. Bianchi, 28)

Secondo Bianchi "gran parte della materia" che viene presentata nei corsi introduttivi viene ridotta a "nomenclatura", e in questo modo si rischia non solo di non riuscire a preparare realmente gli studenti ad affrontare i seminari, ma di allontanarli da quello che il docente definisce "apprezzamento della ricerca formale", che come abbiamo visto può rivestire un ruolo centrale a livello motivazionale nello sviluppo del cosiddetto "piacere del testo" (v. § I 2.2.2).

Rimanendo sull'esempio delle figure retoriche, Gelb, il quale dopo il corso introduttivo allo studio della letteratura italiana tiene l'esercitazione di letteratura per gli studenti del *Lehramt* presso l'università A, descrive esplicitamente il passaggio – se non reale, almeno pianificato – dal fornirne un "puro elenco" delle figure al portare gli studenti ad accorgersi del valore che tali figure hanno nell'uso concreto della lingua:

«Sul livello di retorica, nel corso invernale [VO1-UniA] ho fatto un elenco delle figure [...], ho portato un esempio della letteratura italiana. Mentre adesso nell'### [= esercitazione per il *Lehramt*] voglio che non imparino... cioè voglio anche che imparino a memoria come si chiamano, così. Ma voglio soprattutto che si accorgano che c'è una differenza e come... qual è il gioco che si fa con la lingua, cos'è... qual è il cambiamento. Cioè, perché si tratta con la figura retorica qual è... cosa succede con la lingua, no?» (Dr. Gelb, 76)

Dal racconto di Gelb emerge chiaramente l'intenzione di fornire in modo sistematico delle conoscenze, che gli studenti devono inizialmente apprendere in modo piuttosto nozionistico, per poi essere in grado di riconoscerne gli effetti nell'uso letterario della lingua. Bianchi, tuttavia, sembra essere contrario a separare i due momenti, ovvero quello della presentazione delle nozioni e quello della realizzazione del valore dei fenomeni che queste nozioni descrivono:

«Nell'### [= esercitazione] tutti i testi riportano l'elenco delle figure retoriche, che prese così sono veramente una noia paurosa. [...] Allora ci dobbiamo decidere, insomma: vogliamo che le persone per un semestre

erwartet man Anwendungswissen, anwendungsbereites Wissen, eben die Entfaltung von Kompetenzen und Fertigkeiten.» (Prof.in Grau, 66).

patiscano nell'apprendimento mnemonico di queste cose? Oppure vogliamo che capiscano che hanno un valore? Secondo me è meglio, e proprio più logico far capire il valore, ecco.» (Dr. Bianchi, 52)

La “noia paurosa” che lo studio di un elenco di nozioni può comportare, e l'apprendimento mnemonico che gli studenti devono “patire” per un semestre non solo rischiano di allontanare gli studenti dall'apprezzamento del testo a livello formale, ma potrebbero anche ostacolare la capacità stessa degli studenti di applicare in modo critico e autonomo le conoscenze apprese (cfr. Spinner 2012; v. § I 3.2.1). Nel caso in cui l'apprendimento dei contenuti che vengono affrontati nei primi semestri di studio avvenga in modo nozionistico, gli studenti potrebbero infatti avere difficoltà a interiorizzare le conoscenze teorico-metodologiche e a dispiegarle in modo autonomo e flessibile nel lavoro concreto sui testi, rendendo dunque tali conoscenze ‘inerti’ per definizione.

Nel caso dello studio della letteratura, la capacità di interrogare un testo da una determinata prospettiva teorica, di analizzarlo con gli strumenti adeguati applicando le conoscenze letterarie pregresse, può essere considerato un primo livello di applicabilità della competenza letteraria. È possibile poi individuare un secondo livello di applicabilità, relativo a contesti non letterari (v. § I 3.2.1). Prendendo in considerazione questa seconda dimensione, il potenziale di applicabilità delle conoscenze di teoria e metodologia è meno palese, data la difficoltà a definire come queste possano essere applicate su questioni non letterarie. Tale difficoltà sembra trovare riscontro nel fatto che solo quattro dei docenti intervistati fanno riferimento a questa seconda dimensione (Grün, Rosa, Weiß e Schwarz), mentre due docenti dell'università A, Rot e Blau, parlando rispettivamente delle conoscenze di teoria e del bagaglio di strumenti che gli studenti dovrebbero acquisire nel corso degli studi, accennano ad un contesto di applicabilità riferito esclusivamente allo studio della letteratura.

Rot – parlando dell'importanza delle conoscenze sulla storia letteraria a proposito degli obiettivi di formazione (v. § III 1.2) – inserisce un inciso sul valore delle conoscenze teoriche sulla letteratura, riferendolo però unicamente al percorso di studi. La docente sembra contrapporre le conoscenze teorico-letterarie a quelle storico-letterarie, attribuendo alle prime un valore strumentale, relativo alla possibilità di affrontare in modo adeguato lo studio, e alle seconde un valore sociale, relativo alle aspettative che vengono rivolte ad uno studente di Italianistica.

Anche Blau spiega – a proposito degli strumenti che gli studenti dovrebbero acquisire nei corsi iniziali – che questi servono loro per poter affrontare la stesura delle tesine:

«Cerchiamo di dare almeno questo bagaglio degli strumenti – all'inizio in quell'introduzione che ha visto, in quel laboratorio [corso per il *Lehramt*] per esempio – affinché possano poi affrontare almeno le tesine di un proseminario, di un seminario [...]» (Prof. Blau, 40)

Tale affermazione sembrerebbe suggerire che lo spettro di applicabilità degli strumenti acquisiti si possa esaurire nel solo percorso di studi; tuttavia, l'uso dell'avverbio 'almeno' suggerisce la presenza di una dimensione di applicabilità delle conoscenze letterarie altra rispetto ai seminari e alla scrittura delle tesine.

Altri quattro docenti intervistati hanno invece fatto esplicito riferimento alla possibilità per gli studenti di trasferire le competenze acquisite dallo studio alla vita personale e soprattutto professionale. Già a proposito degli obiettivi esplicitati dai docenti (v. § III 1.2) abbiamo visto ad esempio come per Grün e Rosa l'approccio critico che gli studenti apprendono attraverso il lavoro scientifico sulla letteratura possa essere trasferito ad altri ambiti rispetto allo studio, come ad esempio nella valutazione dell'attendibilità delle fonti. Inoltre, Rosa, riflettendo sulle prospettive lavorative offerte da uno studio come Romanistica, cita la flessibilità metodologica e la capacità di riconoscere o stabilire connessioni – che sono elementi propri del lavoro sui testi letterari – come "qualità" che gli studenti potranno utilizzare sul lavoro o nella vita in generale:

«È quello che provo sempre a spiegare agli studenti: non è che questo studio mira a uno specifico lavoro [...]. Però quello che sviluppano qui sono delle qualità, delle qualità di pensiero, che sono utili per tanti lavori. Flessibilità, per esempio, cioè devi essere molto flessibile a applicare i tuoi metodi a testi diversi, o magari fare dei paragoni o... dei confronti fra delle cose che fin dall'inizio non paiono essere confrontabili. E questa è una qualità che sicuramente potranno utilizzare nel mondo del lavoro... o nella vita.» (Dott.ssa Rosa, 50)

Abbiamo visto come Weiß menzioni l'acquisizione di una metodologia analitica per analizzare qualsiasi tipo di testo come uno degli obiettivi principali della formazione letteraria all'università (v. § I 1.2). La professoressa precisa poi che la capacità di "leggere analiticamente un testo" rappresenta una competenza che può essere applicata in diversi contesti professionali:

«Le competenze analitiche sono utili, secondo me, in qualsiasi professione. Anche se qualcuno non farà l'insegnante, ma un'altra professione, diciamo nel turismo eccetera. Saper leggere analiticamente un testo è un guadagno per la vita professionale.» (Prof.in Weiß, 68)

Anche il professor Schwarz, parlando delle competenze che gli studenti acquisiscono attraverso lo studio di Italianistica e che possono essere impiegate in contesti lavorativi, cita la dimensione analitica, sebbene egli non si riferisca alla sola lettura dei testi, bensì a più generali "problematiche legate al linguaggio":

«È vero che una certa... parte del Bachelor forse lavorerà più con la lingua, anche se il nostro studio non mette la lingua al centro. Però diciamo idealmente... le competenze interculturali, l'abilità di leggere e anche di scrivere dei testi convincenti, analizzare problematiche legate al linguaggio, ehm... lavorare in modo strutturato, fare delle ricerche [...] approfondite in tutte le materie che hanno a che fare con la lingua e il linguaggio: queste sono secondo me le cose più importanti.» (Prof. Schwarz, 22)

La consapevolezza da parte dei docenti del potenziale di applicabilità delle conoscenze e delle competenze apprese nell'ambito dello studio anche su aspetti non letterari può riflettersi nell'insegnamento, contrastando così la trasmissione di conoscenze inerti e promuovendo invece l'orientamento alle competenze. Tuttavia – stando a quanto emerge dalle interviste con i docenti – gli studenti sembrano incontrare difficoltà nell'impiegare le conoscenze già nella prima dimensione di applicabilità, ovvero restando nel contesto dello studio della letteratura, e potrebbero quindi incontrare difficoltà ancora maggiori nell'applicare in modo nuovo e autonomo le conoscenze e le competenze acquisite in contesti extra-letterari ed extra-universitari. Per questo motivo si mostra necessaria una maggiore riflessione sulla seconda dimensione di applicabilità della competenza letteraria, in riferimento a situazioni concrete della vita personale e professionale in cui gli studenti potranno impiegare quanto appreso nel percorso di studi, come ad esempio la flessibilità metodologica, la capacità di analisi e l'approccio critico. Un riferimento esplicito alla seconda dimensione di applicabilità non deve comportare una modifica dell'insegnamento in termini di metodi o contenuti, ma può realizzarsi anche attraverso una comunicazione puntuale con gli studenti sugli obiettivi finali del loro percorso formativo.

2.3. L'insegnamento della storia della letteratura

Nello studio della letteratura a Romanistica, accanto alla trasmissione di conoscenze teorico-metodologiche che caratterizzano lo studio scientifico della letteratura, gli studenti hanno occasione di acquisire conoscenze sul panorama letterario di un paese nei corsi di storia della letteratura, così come frequentando seminari e corsi monografici. Se nei corsi di storia della letteratura vengono fornite le coordinate affinché gli studenti abbiano una panoramica sulle epoche, sulla produzione letteraria e le sue evoluzioni, anche in relazione ad altri fenomeni storico-culturali, nei seminari e nei corsi monografici la trasmissione di determinati contenuti piuttosto che altri è un fatto, per così dire, contingente. Potenzialmente, all'interno di questi corsi è possibile affrontare qualsiasi oggetto di studio della letteratura, come afferma in modo epigrafico la professoressa Weiß parlando del binomio tra ricerca e didattica:

«[...] nella scelta delle tematiche all'interno della programmazione generale tutto è permesso.» (Prof.in Weiß, 30)

Mentre i corsi monografici propongono agli studenti un esempio di come sia possibile condurre un approfondimento a livello accademico su un tema, un autore, un genere, un'epoca, ecc., nei seminari gli stessi studenti sono in genere chiamati a partecipare attivamente all'analisi e all'approfondimento. Sebbene alcuni contenuti possano essere

preferiti rispetto ad altri, anche in un'ottica di "necessità formativa"¹, corsi monografici e seminari non si propongono di offrire un quadro esaustivo sulla produzione letteraria del paese, ma hanno carattere esemplificativo. Come afferma il professor Schwarz, non è quindi possibile trasmettere in modo sistematico attraverso i seminari conoscenze generali sulla letteratura:

«Questo *Proseminar* è... diciamo un'occasione per approfondire le tecniche di analisi, soprattutto. E chiaramente presenta una scelta tematica molto ristretta. Cioè, per avere una conoscenza generale della letteratura bisognerebbe fare dodici *Proseminare*, questo non è possibile. Quindi sono... è un momento di approfondimento.» (Prof. Schwarz, 18)

Diversa invece è la questione per quanto riguarda i corsi dedicati alla storia della letteratura, nei quali può si trovare spazio la riflessione critica sulla creazione del canone e sulla stessa storiografia letteraria, ma il cui fine principale è costituito dalla trasmissione di determinate conoscenze sulla divisione in epoche, sull'evoluzione dei generi e sulla produzione letteraria del paese in generale, affinché gli studenti possano costruirsi un quadro complessivo nel quale muoversi successivamente. Il professor Schwarz – che tiene il primo corso dedicato specificatamente allo studio della letteratura italiana presso l'università B, offerto come corso di storia della letteratura (VO1*2-UniB) – menziona la conoscenza di "grandi autori" e "opere conosciute" proprio come "base necessaria" per poter proseguire lo studio della letteratura:

«Questo corso... presenta i grandi autori e le opere conosciute. Anche perché questa è una base di informazioni necessaria per poi poter approfondire queste tematiche nei seminari. Ma in un... diciamo in una struttura, un racconto si potrebbe dire, di storia letteraria, del genere del non so... del romanzo cavalleresco, come un testo risponde ad un altro testo, reagisce. Dunque, i legami a livello della storia della letteratura stessa, ma poi anche con la storia politica, la storia.» (Prof. Schwarz, 14)

Come vedremo nel prossimo capitolo (v. § III 2.3.1), Schwarz inserisce le informazioni su autori e opere in un racconto di storia letteraria per generi, che dovrebbe fornire agli studenti una struttura funzionale alla contestualizzazione delle opere che si troveranno ad affrontare nello studio:

«Abbiamo poi questo corso introduttivo [VO1*2-UniB] che... serve a creare una specie di struttura, per poi poter contestualizzare le singole opere.» (Prof. Schwarz, 18)

Sebbene Schwarz – come abbiamo visto a proposito degli obiettivi di formazione letteraria a Romanistica (v. § III 1.2) – ritenga che l'oggetto principale dello studio non siano le conoscenze sulla letteratura, bensì la metodologia e la teoria, egli ritiene comunque

¹ Un esempio di questo atteggiamento è emerso dall'intervista con il professor Blau, il quale – rispondendo alla mia domanda sul rapporto tra ricerca e insegnamento – racconta di evitare di offrire corsi sui temi oggetto della sua attività di ricerca, preferendo invece temi che "servono" agli studenti (v. § III 1.2). Questo aspetto viene ribadito anche a proposito della scelta degli autori da presentare agli studenti, che viene condotta da Blau all'insegna di un senso di "responsabilità" nei loro confronti (v. § III 2.3.1).

necessario fornire agli studenti una base di informazioni sulla storia letteraria del paese. Tuttavia, il professore individua proprio nell'acquisizione in questo tipo di conoscenze una lacuna nella formazione che gli studenti raggiungono nel corso degli studi:

«[...] nei sei semestri è difficile creare un'idea della letteratura da Dante fino al Novecento: cosa succede quando. Questo è difficile, non so perché, ma questa è la cosa forse più difficile.» (Prof. Schwarz, 18)

A proposito di questa lacuna, è interessante ripercorrere il racconto che alcune docenti fanno a proposito della loro esperienza di studentesse e di come allora la storia della letteratura venisse affrontata in modo diverso. Rot, ad esempio, racconta di come per lei sia stato possibile farsi veramente un'idea della storia letteraria grazie ad un ciclo di lezioni di storia della letteratura che si protraeva per tutti i quattro anni di studio:

«[...] quando ho studiato io, dall'inizio ci si doveva sempre iscrivere a *Storia della letteratura*. Si doveva fare l'esame due volte, ma si doveva sempre essere iscritti, ed era un intero ciclo, sui quattro anni, otto semestri, dall'inizio alla fine. Era fantastico, veramente fantastico, per il francese e per l'italiano, e lì ci si poteva davvero fare un'idea della storia letteraria italiana.» (Dr.in Rot, 51 – originale in tedesco¹)

Un'esperienza di studio simile viene raccontata anche dalla professoressa Grau:

«Io ho avuto, diciamo, la mia esperienza universitaria: ho avuto *Storia della letteratura* dal primo fino all'avanzato [?]. Iniziava, non so, dall'XI secolo e finiva ad un certo punto nel XX secolo. Il corso di storia della letteratura era un corso di accompagnamento. Ogni semestre doveva[mo andare] sempre avanti ... insomma, era davvero così: *Storia della letteratura* per otto semestri.» (Prof.in Grau, 158 – originale in tedesco²)

L'esperienza di Grau non si riferisce solo ai corsi di storia delle letterature nazionali, ma anche a quelli sulla letteratura mondiale (*Weltliteratur*), un formato quest'ultimo che la professoressa vorrebbe venisse riproposto, ma per il quale non ci sono abbastanza docenti:

«Una volta abbiamo preso in considerazione di introdurre una specie di *Letteratura mondiale* come corso, ma è appunto... abbiamo semplicemente troppe poche persone per realizzarlo. Cioè, io per esempio, nel mio studio l'ho avuto. Ho avuto per quattro anni un corso di *Letteratura mondiale*. Così in più, accanto alle cose che si studiavano.» (Prof.in Grau, 74 – originale in tedesco³)

¹ «[...] als ich studiert hab', da musste man von Anfang an immer *Literaturgeschichte* – *Literaturgeschichte* war das – inskribieren, ja? Man musste zweimal die Prüfung machen, aber man musste das immer inskribieren, und das war ein ganzer Zyklus, ja? Über vier Jahre hindurch, acht Semester, vom Anfang bis zum Schluss. Das war super, das war wirklich super, das war in Französisch und in Italienisch so, und da hatte man wirklich eine Ahnung von der italienischen Literaturgeschichte.» (Dr.in Rot, 51).

² «Ich hatte, ich sage jetzt mal, meine eigene Studienerfahrung: Ich hatte *Literaturgeschichte* von ersten bis zum fortgeschrittenen [?]. Das fing also – was weiß ich – im 11 Jh. an und hörte dann irgendwann im 20. auf. Die Literaturgeschichtsvorlesung war eine Begleitvorlesung, jedes Semester müsste[n wir] immer weiter ... Also das war wirklich so: Acht Semester *Literaturgeschichte*.» (Prof.in Grau, 158).

³ «Wir hatten mal angedacht, so eine Art *Weltliteratur* immer noch als Kurs miteinzuziehen, aber das ist eben ... wir haben ein bisschen einfach zu wenig Leute, dass wir das realisieren können. Also ich zum Beispiel, in meinem Studium hatte das. Ich hatte vier Jahre lang eine Vorlesung *Weltliteratur*. So nebenbei, neben den Sachen, die man studierten.» (Prof.in Grau, 74).

Entrambi i racconti di Rot e Grau si riferiscono ad esperienze di studio risalenti agli anni Settanta, ma un sistema analogo di studio della storia letteraria emerge anche dal racconto di Rosa, docente più giovane la cui esperienza di studentessa risale a metà degli anni Duemila:

«C'erano per esempio le *Vorlesungen* [...] che non ti davano nemmeno... non c'era l'esame, si faceva la *Vorlesung* per integrare. Perché c'era alla fine un esame finale e potevi utilizzare tutto quello che avevi imparato. Quindi si studiava, studiava, studiava e magari dopo due anni c'era la *Zwischenprüfung* [esame intermedio] una *Prüfung* [esame]. Ma quello che facevi prima era tutta libera scelta. Questo adesso non è più così, quindi [gli studenti] leggono specificamente quello che poi serve dopo mezz'anno per l'esame purtroppo.» (Dott.ssa Rosa, 54)

Probabilmente, solo attraverso un insegnamento della storia della letteratura così concepito gli studenti potrebbero veramente acquisire una solida rete di conoscenze sulla storia letteraria del paese. Ciononostante, un piano formativo che preveda un corso di storia della letteratura lungo tutto il percorso di studi è difficilmente realizzabile nella situazione attuale di Romanistica, dove la programmazione dei corsi è vincolata non solo ad una spesso limitata disponibilità di docenti, ma anche ad un sistema di assegnazione dei crediti, nel quale la partecipazione ogni semestre ad un corso di storia della letteratura finirebbe per occupare l'intero ammontare di crediti riservato allo studio della letteratura¹.

Andando invece ad esaminare i corsi dedicati alla storia della letteratura italiana nei programmi Bachelor oggetto nel presente studio, l'offerta appare decisamente limitata rispetto a quanto emerso dai racconti delle tre docenti. Nell'università A la storia letteraria viene in parte affrontata già nel corso introduttivo allo studio della letteratura italiana (VO1-UniA), in particolare per quanto riguarda la divisione in epoche, o la questione della costruzione dell'identità unitaria della letteratura italiana. Ogni semestre viene però offerto un intero corso dedicato alla storia della letteratura (VO2-UniA)².

Presso l'università B la storia letteraria viene affrontata nel primo corso introduttivo già menzionato sopra (VO1*2-UniB), che ne fornisce una panoramica attraverso le epoche, la

¹ Il sistema di crediti introdotto dal Processo di Bologna prevede l'assegnazione di un valore standard all'ammontare del carico di lavoro assegnato agli studenti, inclusivo delle ore di lezione, *stage* e studio individuale: «Nella maggior parte dei casi, il carico di lavoro varia da 1500 a 1800 ore per anno accademico, il che significa che un credito corrisponde a 25-30 ore di lavoro.» (Commissione Europea 2015, 10). Per la programmazione dei corsi deve quindi essere fatta una stima delle ore di studio richieste agli studenti, comprensive del tempo da dedicare alla lettura dei testi di letteratura primaria. Questo pone evidenti limiti, che non riguardano solo lo studio delle letterature straniere, ma anche delle filologie nazionali, come emerge dalle considerazioni di Luperini a proposito del percorso triennale di Lettere in Italia: «nei tre anni universitari l'insegnamento della letteratura dovrà limitarsi a fornire le basi della disciplina e [...] il sistema dei moduli sta parcellizzando e sminuzzando lo studio privilegiando la conoscenza sommaria di pochi classici. Parlo di conoscenza sommaria perché il sistema dei crediti, collegando il valore di questi ultimi al tempo di lettura, riduce pesantemente la possibilità di far leggere per intero le opere dei classici (a causa, ovviamente, del tempo di lettura che esse richiedono).» (Luperini 2013, 21).

² Dal semestre invernale 2018/2019 questo corso si propone di fornire un panorama complessivo della storia letteraria italiana, mentre in precedenza – come nel semestre nel quale è stata svolta l'indagine presso l'università A – la storia della letteratura dalle origini ad oggi veniva affrontata nell'arco di due semestri, pur essendo obbligatoria per gli studenti la frequenza di uno solo dei due corsi semestrali.

storia dei generi e alcuni testi esemplificativi, integrandovi alcuni elementi di teoria. Infine, per l'università C non è previsto alcun corso dedicato specificatamente alla storia della letteratura italiana all'interno dell'ordinamento agli studi: in aggiunta al corso di introduzione allo studio della letteratura italiana (VO1-UniC), completa il modulo un seminario accompagnato da un *Tutorium*. Per la presente indagine – che è stata condotta presso l'università C nel semestre invernale – non è stato possibile osservare questo seminario, cadendo esso sempre nel semestre estivo; ciononostante, ho avuto modo di discuterne nell'intervista con Grün, titolare del corso per alcuni semestri, il quale ne parla come di un corso frontale di storia della letteratura¹:

«[...] nel semestre estivo, faccio io [...] storia della letteratura italiana. Lì ovviamente abbiamo a che fare con i testi e però normalmente è un corso molto grande: iniziano – non so – 60 o 50, e alla fine restano forse 35, ma... è in genere troppo grande per grandi discussioni di gruppo o per provare in qualche modo altri formati. Questo vuol dire che lì parlo io relativamente tanto. Vuol dire che [gli studenti] vedono sì testi, cioè... io ho fatto sostanzialmente così, che in un incontro ho parlato delle persone, quindi – chissà – le prime tre... e poi una sui generi. Cioè, magari ho parlato di chi è Dante, chi è Petrarca, chi è Boccaccio, per un intero incontro, e poi l'incontro successivo ho parlato... chissà... della canzone, della strofa, o dei sonetti o della terza rima, o della novella. Questo vuol dire che vedono in effetti anche tanti testi. Però in realtà non li abbiamo direttamente... [gli studenti] ascoltano cosa ho da dire io, normalmente.» (Dr. Grün, 14 – originale in tedesco²)

Dallo spoglio dei corsi offerti presso l'università C è emerso che talvolta viene dato un taglio storico anche al corso monografico di approfondimento offerto nel modulo avanzato di letteratura per il quarto semestre del Bachelor. Anche in questo caso non è stato possibile inserire questo corso tra quelli osservati per la presente indagine, e nell'ordinamento agli studi i contenuti vengono descritti in modo molto generico come “temi, testi e campi di ricerca esemplari”. Dalle informazioni presenti nel database dei corsi è risultato che negli ultimi anni il corso è stato dedicato sia a periodi storici, così come a un tema o ad un genere specifico³,

¹ Quanto raccontato da Grün trova conferma nelle informazioni disponibili online sui seminari del modulo introduttivo effettivamente offerti negli ultimi anni: per quanto riguarda i contenuti si legge infatti che il corso si propone di presentare, oltre che metodi di analisi e interpretazione, anche generi ed epoche, offrendo uno sguardo di insieme sulla storia della letteratura italiana attraverso testi esemplari. Inoltre, il numero massimo di partecipanti ammesso al corso risulta essere 50, ed è quindi difficile che le lezioni vengano effettivamente tenute in forma seminariale.

² «[...] im Sommersemester mache ich [...] italienische Literaturgeschichte, so. Da haben wir natürlich mit Texten zu tun und das ist aber ein sehr großer Kurs normalerweise: Da starten – weiß ich nicht – 60 oder so noch 50, und am Ende sind dann noch vielleicht 35 da, so ... aber ... das ist im Normalfall zu groß, um jetzt tatsächlich große Gruppendiskussion oder irgendwie andere Formate oder so auszuprobieren. Das heißt, da rede ich relativ viel, so. Das heißt, die sehen da schon Texte, also ähm ich hab' das quasi vom ... grundsätzlich dann so gemacht, dass ich eine Sitzung über die Personen gesprochen habe, also – was weiß ich – die ersten drei ... und eine über Gattungen. Das heißt, ich habe vielleicht gesagt, das ist Dante, das ist Petrarca und das ist Boccaccio, eine Sitzung lang, und dann habe ich die nächste Sitzung über ... weiß ich nicht ... Kanzone, Strophe, oder Sonette, oder *terza rima* oder Novelle gesprochen, so ungefähr. Das heißt, da sehen die immer viele Texte, tatsächlich auch. Aber haben wir jetzt nicht so den direkten ... die hören sich das an, was ich zu sagen habe, im Normalfall» (Dr. Grün, 14).

³ I docenti sembrano dunque liberi nella scelta del tema e nell'impostazione del corso, ma dallo spoglio dell'offerta formativa degli ultimi anni la proposta di un corso monografico dedicato alla storia della letteratura italiana dal Dopoguerra in poi appare come particolarmente riuscita quando i seminari che completano il modulo vengono dedicati ad un autore o ad un tema di quello stesso periodo.

mentre la professoressa Grau, che nell'intervista ne parla come di un vero e proprio corso di storia della letteratura italiana, racconta di dedicarlo sempre ad uno specifico periodo storico:

«Ognuno è libero di scegliere cosa fare, e io ho fatto soprattutto la seconda metà del XX secolo con loro, che possano ricevere una panoramica dal Neorealismo fino in qualche modo al Postmoderno [...]. E questo va già bene, ma si può provare anche a fare qualcos'altro. E credo che con questi studenti si debba provare ad esempio anche con la letteratura più antica, cioè anche con il Rinascimento.» (Prof.in Grau, 154 – originale in tedesco¹)

Grau, continuando a parlare del corso come di un corso di storia della letteratura, spiega come preferisca dedicarlo ad un periodo storico circoscritto, e non ad una panoramica complessiva della storia letteraria italiana:

«Posso scegliere cosa fare. Il problema è [...] con questi corsi di storia della letteratura gli studenti sono proprio... vogliono qualcosa del genere. Questi corsi di storia della letteratura o sono – io faccio praticamente solo dal 1945 al 2000, 2001 così [ridendo] – o sono talmente superficiali che ci si scivola sopra, quello si può anche evitare, li possono anche [lavorare] con riassunti [...]. Se si fa una lezione su questo [?] Neorealismo, e poi la lezione successiva già di nuovo gli anni Sessanta e Settanta, e così via nella successiva. E poi si devono anche presentare alcuni autori, e così via. Insomma, seriamente, per questo dovrebbero piuttosto leggersi una storia della letteratura. E questo è stato sempre il punto di vista [?] qui da noi, solo che in qualche modo gli studenti sono sempre riusciti comunque a far passare, di avere una storia della letteratura.» (Prof.in Grau, 158 – originale in tedesco²)

La professoressa afferma che una panoramica dell'intera letteratura italiana potrebbe essere affrontata solo in modo superficiale, e un approccio di questo tipo potrebbe tranquillamente essere sostituito dallo studio autonomo da parte degli studenti sui manuali di storia della letteratura esistenti. A queste considerazioni è tuttavia possibile replicare con due osservazioni: in primo luogo, una panoramica della storia letteraria di un paese – per quanto superficiale – può essere considerata un elemento essenziale per affrontare lo studio di specifici fenomeni letterari. Inoltre, il fatto che gli studenti siano in grado di acquisire facilmente in modo autonomo determinate conoscenze non implica che siano motivati a farlo, e questo quindi non dovrebbe giustificare l'esclusione di determinati contenuti dai programmi.

¹ «Es sei jedem überlassen, was er macht, und ich habe dann meistens zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts gemacht mit ihnen, damit sie also vom Neorealismus bis irgendwie [in] die Postmoderne hinein einen Überblick kriegen [...]. Das ist schon ok, dass sie mal das kriegen, aber man kann auch mal was anderes machen. Und ich finde, man muss zum Beispiel wieder probieren, auch mit der älteren Literatur, also auch mit der Renaissance für diese Studierende.» (Prof.in Grau, 154).

² «Ich kann wählen, was ich mache. Das Problem ist, [...] mit dieser Literaturgeschichtsvorlesung die Studenten sind eigentlich ganz ... die wollen so was. Diese Literaturgeschichtsvorlesungen sind entweder – ich mach' da eben praktisch nur 1945 bis 2000, 2001 oder so [lachend] – entweder sind sie derart oberflächlich und man rutscht dann so da drüber, da kann man es auch sein lassen, da können sie auch mit Zusammenfassungen [?] [...]. Wenn man eine Vorlesung über diesen [?] Neorealismus macht, und dann die nächste Vorlesung schon wieder in der 60er, 70er, und so in der nächsten schon wieder rein. Und dann muss man ja noch ein Paar Autoren vorstellen, und so weiter und so fort. Also, ganz ernsthaft, da sollen sie eigentlich lieber die Literaturgeschichte lesen. Und das war eigentlich auch immer die Auffassung [?] bei uns, nur irgendwie haben die Studenten durchgekriegt, dass trotzdem so eine Literaturgeschichte kriegen.» (Prof.in Grau, 158).

2.3.1. Le panoramiche di storia della letteratura: due esempi

Per il presente studio non è stato possibile osservare alcun corso dedicato alla storia della letteratura presso l'università C; le informazioni su questo tipo di offerta sono quindi limitate a quelle ricavate dai piani di studi e dalle affermazioni dei docenti intervistati. Per le università A e B invece, è stato possibile osservare alcuni incontri del corso tenuto dalla docente Rot (VO2-UniA), unico corso interamente dedicato alla storia della letteratura, e del corso introduttivo tenuto dal professor Schwarz (VO1*2-UniB), che accanto ad una panoramica della storia letteraria italiana si propone di fornire agli studenti anche fondamenti di teoria della letteratura. Entrambi i corsi osservati sono stati tenuti in tedesco, in modalità frontale, ma mentre il primo copriva solo la seconda metà della storia della letteratura italiana, affrontando la periodizzazione storica, le correnti e gli autori più rappresentativi, nel secondo corso è stata fornita una panoramica dell'intera storia letteraria italiana, con particolare attenzione allo sviluppo dei diversi generi letterari, prendendo inoltre in considerazione aspetti teorici e metodologici dello studio della letteratura.

Una descrizione di quanto osservato nei due corsi può essere particolarmente utile ai fini della riflessione sulle modalità di insegnamento della storia della letteratura. Inoltre, un loro confronto può essere interessante soprattutto alla luce delle posizioni molto diverse di Rot e Schwarz sugli obiettivi della formazione letteraria (v. § III 1.2): Schwarz, pur segnalando la difficoltà di trasmettere agli studenti un'idea di storia letteraria, ritiene che le conoscenze sulla letteratura non siano l'oggetto principale dell'insegnamento della 'scienza della letteratura' a Italianistica; Rot sostiene invece che proprio le conoscenze sulla storia della letteratura dovrebbero rivestire un importante ruolo nell'insegnamento, ma che invece vengono – secondo lei a torto – trascurate da molti colleghi.

Negli incontri osservati del corso tenuto da Rot la lezione è stata sempre accompagnata dalla proiezione di *slide* arricchite da molte immagini, come ad esempio cartine storiche, ritratti di autori, frontespizi di opere, ecc., e la docente ha esposto in tedesco appoggiandosi in parte ad un testo scritto. Pur trattandosi di un corso tenuto in modalità frontale, Rot ha sempre provato a coinvolgere le studentesse interpellandole su alcune nozioni¹. Per quanto riguarda la strutturazione dei contenuti, in genere, dopo un'introduzione storico-politica dell'epoca trattata, ne sono state elencate le correnti e gli autori, soffermandosi sulle loro principali caratteristiche. Per alcuni autori sono state fornite anche informazioni relative alla biografia e

¹ Rot ha probabilmente posto le domande con l'intento di attivare le preconoscenze delle studentesse, le quali tuttavia raramente hanno risposto. Per un approfondimento di questa dinamica si rimanda a § III 4.3.2.

una panoramica delle opere; inoltre, per alcune delle opere più significative sono stati presentati brevemente forma e contenuto, e talvolta ne è stato letto un brano esemplificativo¹. Inoltre, la docente aveva creato una dispensa contenente una propria personale raccolta di brani: sono state già menzionate le affermazioni di Rot sull'importanza dello studio della letteratura attraverso la lettura dei testi e dell'impiego delle antologie (v. § III 1.2), ma è qui interessante sottolineare come con la dispensa la docente si sia potuta svincolare dalle limitazioni che l'impiego di antologie esistenti porrebbe in termini di selezione di testi e autori².

Se nel programma di studio dell'università A è previsto che gli studenti frequentino il corso introduttivo allo studio della letteratura italiana prima di poter accedere ai corsi successivi, compreso il corso di storia della letteratura qui preso in esame, presso l'università B il corso tenuto dal professor Schwarz è il primo dedicato esclusivamente allo studio della letteratura italiana, e gli studenti vi accedono direttamente dopo aver frequentato un corso di orientamento allo studio scientifico della lingua e della letteratura. A differenza del corso osservato presso l'università A, dove veniva seguito un ordine strettamente cronologico incentrato sugli autori, qui – come già descritto sopra – la storia letteraria viene ripercorsa seguendo lo sviluppo dei generi letterari, contestualizzando i fatti letterari a livello storico-politico. Inoltre, come spiega lo stesso Schwarz nell'intervista, sono presenti anche elementi epistemologici e di teoria, che invece all'università A vengono in parte affrontati nel corso precedente (VO1-UniA):

«Poi c'è anche un elemento diciamo... epistemologico: le epoche, come possiamo caratterizzare la differenza tra Medioevo e Rinascimento [...]. Poi ci sono almeno... due volte al mese, ci sono dei momenti di teoria. Per esempio, ieri abbiamo parlato del romanzo moderno e ho presentato ehm... termini chiave di teoria del testo narrativo. Anche per aver un vocabolario per analizzare i brani presentati.» (Prof. Schwarz, 14)

Nel primo incontro osservato per la presente indagine, Schwarz ha affrontato la storia del teatro dal Settecento al Novecento attraverso quattro grandi autori, e toccando anche l'opera e il teatro contemporaneo. In altri due incontri invece il professore ha parlato del romanzo, introducendo alcuni elementi di narratologia, e della poesia dell'Otto-Novecento. Il racconto sulla letteratura italiana era corredato dalla contestualizzazione storica e da riferimenti ad altre

¹ Per un approfondimento sulle modalità di lettura dei brani presentati a lezione si rimanda a § III 3.2.1.

² Un ulteriore aspetto che va preso in considerazione a proposito della creazione di antologie di testi da mettere a disposizione degli studenti riguarda il diritto d'autore: la normativa vigente permette infatti ai docenti di fornire agli studenti la riproduzione di testi che siano correlati al contenuto delle lezioni, ad esclusione tuttavia dei manuali o dei testi specificatamente creati per uso didattico, quindi anche le antologie. La dispensa creata da Rot, essendo costituita unicamente da testi primari non più protetti da diritto d'autore, può quindi essere messa a disposizione degli studenti senza alcuna limitazione. A questo proposito, andrebbe approfondita la questione dell'accuratezza e dell'affidabilità dell'edizioni dei testi impiegati per lo studio: è una questione che riguarda le pubblicazioni in generale, ma che diventa più complessa quando si tratta di risorse online (come il progetto Manuzio di liberliber.it o di bibliotecaitaliana.it), a cui spesso si ricorre quando è necessario riproporre brani più o meno lunghi all'interno dei materiali didattici da condividere con gli studenti.

letterature europee, principalmente francese e tedesca. Per alcuni autori più rappresentativi sono state presentate brevemente la biografia, le opere principali e – in alcuni casi – la concezione poetica. Di varie opere è stata anche esposta brevemente la trama (per le opere narrative e teatrali) o la struttura (per le raccolte poetiche), ne sono stati sottolineati gli elementi caratteristici, e in alcune occasioni è stata affrontata la lettura di brani esemplificativi¹. A proposito della scelta dei testi proposti Schwarz afferma che non si tratta solo di “grandi testi”:

«Questi testi sono anche diciamo un'antologia, chiaramente, della letteratura italiana. Ma non necessariamente solo dei grandi testi, anche... Per esempio, uno dei primi testi è un testo, una poesia di un trovatore dove si può osservare come la tematica dell'amore cortese viene trasferito in Italia, per esempio come arriva nella cultura dei comuni, una cultura forse più borghese... E questo prescinde dal problema dell'importanza di quell'autore.» (Prof. Schwarz, 14)

L'essere svincolato da manuali o antologie esistenti consente al docente di scegliere i brani da proporre a lezione in modo funzionale al suo personale racconto della storia letteraria, che in questo caso seguiva lo sviluppo dei generi letterari. Inoltre, il fatto di presentare la storia letteraria non secondo un ordine meramente cronologico, ma da una prospettiva definita permette di affrontare il problema della selezione dei contenuti, portandola avanti alla luce di una precisa intenzione narrativo-epistemologica, e non sulla base del criterio arbitrario e controverso della rilevanza.

I due corsi si distinguono dunque in primo luogo per la struttura del racconto della storia letteraria; un secondo elemento di confronto riguarda i contenuti presentati, che non vengono determinati unicamente dall'arco di tempo affrontato, ma anche – e forse soprattutto – proprio dalla struttura del racconto. Sebbene il corso tenuto presso l'università A fosse interamente dedicato alla storia della letteratura e affrontasse solo la seconda metà della storia della letteratura italiana, le lezioni sono apparse più dense di informazioni rispetto a quelle del corso dell'università B, che oltre a dover coprire l'intero panorama della storia letteraria italiana, doveva includere anche degli elementi di teoria. Analizzando i protocolli di osservazione, tuttavia, non emerge una differenza sostanziale nella quantità di contenuti presentati all'interno di una lezione, e questo suggerisce che la percezione della ‘densità’ fosse assolutamente soggettiva². I fattori che potrebbero avere influenzato questa diversa percezione sono

¹ Per un approfondimento sulle modalità di lettura dei brani presentati a lezione si rimanda a § III 3.2.1.

² È molto difficile misurare in modo oggettivo la quantità di informazioni presentate in una lezione, soprattutto se – come in questo caso – non si dispone delle registrazioni. Gli appunti da me stilati non solo rappresentano una mia selezione personale delle informazioni presentate (condizionata anche dalle preconoscenze da me possedute, verosimilmente molto diverse da quelle delle studentesse frequentanti), ma contengono anche le interferenze di tutto ciò che ho ritenuto rilevante ai fini dell'osservazione (cfr. § II 2.2.2). Per questo motivo non è possibile ricavare dai protocolli di osservazione né informazioni relative all'oggettiva densità informativa delle lezioni, né considerazioni sulla densità percepita dalle studentesse. È stato comunque possibile effettuare un confronto indicativo considerando le unità informative affrontate in termini di correnti, autori, opere.

eterogenei, e uno di questi potrebbe essere proprio il diverso criterio di racconto: nel momento in cui la narrazione viene svolta da una particolare prospettiva – nel caso del corso di Schwarz, l'evoluzione dei diversi generi letterari – la trasmissione delle conoscenze sulla storia letteraria avviene secondo una strutturazione dei contenuti più complessa che potrebbe portare chi segue a gestire meglio la quantità di informazioni, costruendo una rete di conoscenze più solida rispetto ad una struttura cronologico-lineare costituita da un elenco di correnti, autori e opere.

Concludendo, è possibile affermare che – non essendo possibile riproporre l'insegnamento della storia della letteratura come era previsto nei decenni passati – la programmazione dei corsi dovrebbe essere pensata in modo nuovo sia per quanto riguarda i contenuti, sia le modalità stesse di trasmissione. Una programmazione fondata sul tentativo di riassumere in un semestre ciò che prima veniva affrontato nel corso dell'intero studio non è praticabile, e rischia di ridurre l'insegnamento della complessità degli sviluppi letterari ad un elenco di correnti, nomi e titoli. La programmazione dei corsi dovrebbe basarsi piuttosto su un'idea precisa di ciò che gli studenti dovrebbero realmente acquisire attraverso questo tipo di corso, in termini di coordinate fondamentali su cui poi costruire e ampliare una personale rete di conoscenze.

Alla luce di queste considerazioni, la scelta condotta da Schwarz di affrontare la storia letteraria attraverso lo sviluppo dei generi letterari potrebbe essere un metodo efficace per presentare le informazioni in una struttura più complessa, e quindi più adatta a fungere da strumento generale di orientamento. Tuttavia, è importante che seguendo lo sviluppo dei generi non si perda completamente lo sguardo sui diversi quadri storico-culturali o sullo sviluppo delle singole personalità letterarie (cfr. Luperini 2013, 161).

2.4. L'equilibrio tra conoscenze sulla letteratura e metodologia

Dall'analisi condotta sugli obiettivi di formazione letteraria a Romanistica è emerso come per molti docenti l'apprendimento di conoscenze sulla letteratura in termini di opere, autori e storia letteraria, e l'acquisizione della metodologia del lavoro scientifico sulla letteratura siano due aspetti complementari dello studio (v. § III 1.2). Dal punto di vista degli studenti questo dovrebbe tradursi nello sviluppo integrato della capacità di impiego degli strumenti per l'analisi del testo (retorica, stilistica, narratologia, ecc.) nonché di contestualizzazione biografica, storico-sociale e intertestuale. Come è stato già menzionato a proposito degli obiettivi di formazione, l'importanza di tale complementarità emerge chiaramente nell'intervista con Braun, il quale ritiene che sia la capacità di contestualizzare un testo a livello storico, sia la

capacità di analizzarlo utilizzando gli strumenti adeguati siano indispensabili allo studio della letteratura. Il docente infatti, convinto che la letteratura non possa essere compresa senza considerare il contesto, ritiene che anche il lavoro di analisi di stampo strutturalista sia fondamentale per approcciare il testo “senza averne paura”:

«Credo che senza il contesto storico non si possa capire la letteratura, ma questo da solo non è sufficiente. Ciò che ho notato a ### [= città universitaria della Germania occidentale] all'università è che – venivamo diciamo così dallo spettro di sinistra – che avevamo una certa paura dei testi, che parlavamo dei contesti, delle circostanze storico-sociali, ma che volevamo parlare il meno possibile del testo stesso. Questo è stupido, ovviamente. Si deve... questo l'ho imparato dallo strutturalismo e dal post-strutturalismo, no? [Si deve] approcciare il testo in modo più aperto, non averne paura.» (Dr. Braun, 23-25 – originale in tedesco¹)

Tali convinzioni, che si traducono in un approccio metodologico che Braun definisce “eclettico”, implicano la necessità di affiancare l'acquisizione degli strumenti e dei metodi del lavoro di analisi letteraria all'apprendimento di conoscenze sulla letteratura e i suoi contesti.

Sebbene l'analisi formale del testo possa essere condotta a livelli di profondità e di accuratezza molto diversi a seconda della sensibilità e delle competenze individuali, la metodologia del lavoro di analisi richiede in genere un insieme di conoscenze, che – seppur aperto ad integrazioni ed approfondimenti – può essere facilmente strutturato e trasmesso, e che una volta acquisito può essere impiegato su un numero indeterminato di testi diversi. La capacità di contestualizzazione invece, pur basandosi su approcci di ricerca e di lavoro sul testo che possono essere esercitati nell'ambito dello studio, viene determinata in modo prevalente dal repertorio di letture e di conoscenze storico-culturali possedute dagli studenti, che oltre a non poter essere trasmesso in modo sistematico nel percorso di istruzione, sfugge a definizioni precise.

Come abbiamo già visto ad esempio per quanto riguarda la storia della letteratura (v. § III 2.3), è difficile trasmettere agli studenti le conoscenze specifiche necessarie alle operazioni di contestualizzazione: non solo l'insegnamento della storia letteraria è spesso limitato a un corso semestrale, ma anche la capacità di connessione intertestuale – dipendendo in modo preponderante dalle esperienze di lettura personali – può essere influenzata solo in minima parte dall'insegnamento universitario. Inoltre, affrontando un'opera nell'ambito di un corso universitario, è possibile fornire delle coordinate fondamentali per la contestualizzazione, mentre la creazione e il riconoscimento di relazioni intertestuali è un processo che può essere

¹ «Ich glaube, ohne einen geschichtlichen Hintergrund kann man Literatur nicht verstehen, aber alleine reicht er auch nicht aus. Was ich in ### in meinem Studium auch gemerkt habe ist, dass – wir also sozusagen aus dem linken Spektrum kamen – dass wir eine gewisse Angst hatten vor Texten, dass wir über Kontexte gesprochen haben, über die gesellschaftlich-historischen Umstände, aber dass wir möglichst wenig über den Text selbst sprechen wollten. Uns das ist natürlich idiotisch. Man muss ... da habe ich durch den Strukturalismus und Poststrukturalismus gelernt, ja? Offener mit dem Text umzugehen, keine Angst zu haben davor.» (Dr. Braun, 23-25).

determinato o guidato solo in minima parte dal docente. A questo proposito, la professoressa Grau afferma che, sebbene si proponga sempre di introdurre i testi affrontati attraverso il contesto, non è possibile definire la quantità di letture che servono per comprendere un determinato autore:

«Allora, per quanto riguarda il contesto ... gli autori esemplari che trattiamo, li introduciamo sempre attraverso il contesto [...]. [Li] introduciamo – per così dire – fin dal principio a livello di contesto, io ad ogni modo, io [li] introduco a livello di contesto [...]. Per quanto riguarda l'intertestualità, questo è ovviamente la loro [degli studenti] stessa esperienza di lettura: alcuni hanno letto [?], altri no. D'altra parte, ci sono stati italiani, loro hanno letto un sacco, cioè si nota, no? È quasi divertente, quasi [ride]. Questo non si può cambiare. Se... io [non] posso [definire]... le letture, cioè la vastità, la quantità di letture, che serve per comprendere Pirandello, no? [ride]» (Prof.in Grau, 74 – originale in tedesco¹)

Analisi e contestualizzazione sono dunque due aspetti complementari del lavoro scientifico sulla letteratura, ma fanno riferimento a tipi di sapere a cui vengono dedicati spazi molto diversi all'interno dell'offerta formativa. A proposito del bilanciamento tra queste due componenti le considerazioni da parte dei docenti non sono uniformi.

È stato già menzionato come Grün e Grau, inserendosi nella discussione sull'orientamento alle competenze, sottolineino la necessità di costruire in primo luogo una rete di conoscenze (v. § III 1.2). Entrambi i docenti menzionano esplicitamente il concetto di "sapere" (*Wissen*) in contrapposizione a quello di competenza, sostenendo come il primo debba precedere il secondo, facendo tuttavia riferimento a due tipi di conoscenze letterarie differenti: Grün – precisando di essere consapevole del fatto che i suoi studenti non diventeranno degli esperti dell'autore trattato nel suo corso – si immagina che sia comunque possibile costruire una rete di conoscenze che gli studenti possano rievocare in momenti successivi:

«Ehm... so per esperienza personale, che... adesso non mi ricordo più esattamente cosa ho fatto in un seminario nel quarto semestre di studio, che... non mi ricordo più moltissimo, non nel dettaglio. Ma forse, se sento qualcuno che ne parla, poi posso ricordarmi di averne già sentito parlare, e magari rileggo qualcosa e poi mi ricordo di nuovo, no? Mmh... cioè ora non mi immagino che adesso siano tutti grandi esperti di ### [= autore], e da adesso facciano solo ### [= autore], e... o Boccaccio o quel che è.» (Dr. Grün, 38 – originale in tedesco²)

Portando l'esempio della conoscenza di un autore, Grün fa evidentemente riferimento ad una concezione di 'sapere' letterario rappresentato dalle conoscenze su autori e opere che si

¹ «Also was den Kontext betrifft, führen wir ... also die Autoren, die wir exemplarisch machen, führen wir über den Kontext immer ein [...]. Wir führen sozusagen von vornherein so kontextuell ein, ich jedenfalls, führe kontextuell ein [...]. Was die Intertextualität betrifft, das ist natürlich ihre Lektüreerfahrung selbst: Manche haben [?] gelesen, manche nicht. Übrigens waren Italiener dabei, die haben eine Menge gelesen, also merkt man, ja? Es macht schon fast Spaß, fast [lacht]. Das kann man nicht ändern. Wenn ... ich kann die Lektüre, also die Breite, die Quantität der Lektüren, die man braucht, um so einen Pirandello zu verstehen, oder? [lacht]» (Prof.in Grau, 74).

² «Ähm... ich weiß aus eigener Erfahrung, dass ich nicht mehr genau weiß, wenn ich ein Seminar in meinem Studium im 4. Semester gemacht habe, dass ... ich erinnere mich nicht mehr wahnsinnig dran, ja? Nicht im Detail. Aber, wenn ich vielleicht darüber irgendjemand darüber reden höre, dann kann ich mich schon daran erinnern, dass ich mal was darüber gehört habe, und vielleicht dann ein bisschen nachlesen und dann erinnere ich mich wieder, ja? Mmh... das heißt, ich bilde mir nicht jetzt ein, dass sie alle jetzt große ###-Experten sind, und ab jetzt nur noch ### machen, und ... oder Boccaccio oder wie auch immer.» (Dr. Grün, 38).

affrontano lungo il percorso di studi. La professoressa Grau sembra invece riferire il concetto di 'sapere' all'insieme di conoscenze teoriche e concetti necessari per sviluppare la capacità di lettura analitica di un testo:

«Sicuramente si intende con questo [l'acquisizione di competenze], che [gli studenti] all'inizio acquisiscano una sorta di lettura, che imparino a lavorare in modo analitico. Che [apprendano] questa abilità, questa capacità, l'approccio al testo [...]. Ma per questo hanno bisogno di conoscenze, hanno bisogno di concetti, da poter applicare, e così via.» (Prof.in Grau, 66 – originale in tedesco¹)

Confrontando queste due affermazioni, è interessante notare come Grün – riferendosi con un esempio alle conoscenze specifiche su un determinato autore – non indichi esplicitamente alcun rapporto di necessità, utilizzando semplicemente l'immagine della conoscenza che 'precede' ("stare prima", *stehen vor* nell'originale) le competenze. La professoressa Grau, invece, afferma in modo chiaro che le conoscenze – riferite qui a conoscenze teoriche e concetti – sono necessarie all'applicazione delle competenze, e lo fa utilizzando il verbo *brauchen*, "avere bisogno". Questo confronto di due modi di esprimere la relazione tra conoscenze e competenze potrebbe essere esemplificativo del fatto che le conoscenze teorico-metodologiche siano più facilmente riconducibili all'esercizio delle competenze rispetto a quelle sul panorama letterario.

Rot affronta invece il discorso sulle conoscenze contrapponendo la storia della letteratura alla "teoria", intendendo probabilmente con questo termine l'insieme di conoscenze teoriche relative alla metodologia del lavoro letterario. Come è stato già menzionato più volte, Rot non nega l'importanza della teoria, ma ritiene che le conoscenze della storia della letteratura vengano messe ingiustamente in secondo piano da molti colleghi. Secondo Rot la costruzione di un panorama sulla storia letteraria del paese, corredata da letture antologiche, dovrebbe invece rappresentare uno dei principali obiettivi della formazione letteraria all'università. Una visione opposta è rappresentata dal professor Schwarz, che ritiene che l'oggetto principale dello studio della letteratura a Italianistica non siano le conoscenze della letteratura, per quanto importanti, ma i metodi di analisi e le riflessioni teoriche sulla letteratura (v. § III 1.2).

La rilevanza di teoria e metodologia all'interno degli studi di letteratura viene menzionata anche dalla professoressa Weiß, la quale ne segnala l'incremento come uno dei cambiamenti che ella stessa ha vissuto all'interno dell'università A da quando era studentessa ad oggi:

«Oggi come oggi – e già da... decenni direi – la metodologia, e la teoria, è molto più importante di quanto lo fosse quando ho studiato io. Cioè magari era questo uno svantaggio dell'### [= UniA] e non era dappertutto

¹ «Sicherlich ist es mehr darauf ausgelegt, dass sie anfangs eine Art von der Lektüre ein bisschen bekommen, dass sie analytisch arbeiten lernen. Dass sie diese Fähigkeit [erlernen], diese Fertigkeit, den Umgang mit dem Text [...]. Dazu brauchen sie aber Wissen, und brauchen sie Begriffe, [die] sie anwenden können, und so weiter und so fort.» (Prof.in Grau, 66).

così. Ma ho notato poi quando ho cominciato la mia attività di ricercatrice che avevo *Nachholbedarf* [= bisogno di recuperare] in teoria e metodologia.» (Prof.in Weiß, 16)

Weiß racconta di come da decenni la metodologia e la teoria abbiano acquisito maggiore importanza all'interno dello studio, e non valuta questo processo negativamente, indicando piuttosto come uno "svantaggio" la carenza di metodologia e teoria che aveva invece caratterizzato la sua formazione. Tuttavia, il concentrare la formazione letteraria universitaria su teoria e metodologia può comportare l'emergere di alcune lacune nella formazione degli studenti: ad esempio, abbiamo visto come lo stesso professor Schwarz ammetta la difficoltà di trasmettere agli studenti "un'idea della letteratura da Dante fino al Novecento" (v. § III 2.3).

Anche Braun, parlando delle dispense che prepara per le sue lezioni, le descrive come un tentativo di contrastare "un'erosione del sapere tradizionale" che rende la distanza tra docente e studenti sempre maggiore:

«[...] per me è anche importante fare così, perché per ogni corso ho un documento a cui posso ricorrere [...]. Questi documenti sono un tentativo di costruire un ponte tra me e gli studenti. E richiedono anche molto meno di quanto richiederebbe la lettura completa, in fondo sono solo brani [...]. Il problema è semplice, la distanza tra studenti e docenti – di questo ne abbiamo già parlato – dal punto di vista delle conoscenze richieste, diventa sempre più grande. C'è un'erosione del patrimonio tradizionale, del sapere tradizionale, ed è molto grande. Cioè, voglio dire, era già grande quando studiavamo noi, ma adesso si è ingrandita molto.» (Dr. Braun, 31 – originale in tedesco¹)

Braun, creando delle dispense e mettendole a disposizione degli studenti, senza pretendere così che affrontino la lettura integrale dei testi di riferimento, cerca di costruire un "ponte" tra lui e gli studenti per superare quel divario di conoscenze che è divenuto sempre più grande, e che sembra riguardare principalmente il repertorio personale di letture.

Secondo Verdi lo studio di Romanistica, concentrando la formazione sulla metodologia di analisi del testo, fallisce nell'offrire una visione d'insieme sulla letteratura, che sarebbe necessario costruire anche attraverso un repertorio vasto di letture. Il difficile equilibrio tra conoscenze storico-letterarie da un lato e metodologia e teoria dall'altro viene descritto da Verdi in modo prosaico attraverso la metafora della "coperta troppo corta":

«Il sistema qua è metodico. E quindi è la coperta troppo corta: da un lato hai una cosa [i metodi], dall'altro ti manca la visione d'insieme. Anche perché sinceramente qua... non c'è la lettura estensiva, non esiste.» (Mag. Verdi, 36)

¹ «[...] für mich ist das selbst auch wichtig, das so zu machen, weil ich zu jeder Vorlesung ein Papier habe, auf das ich zurückgreifen kann [...]. Diese Papiere sind ein Versuch, eine Brücke herzustellen zwischen den Studenten und mir. Und sie verlangen auch deutlich weniger als das, was die gesamte Lektüre erfordern würde, ja? Die sind ja immer nur Ausschnitte [...]. Das Problem ist einfach, der Abstand zwischen Studenten und Lehrenden – darüber haben wir schon gesprochen – wird in Hinblick auf das erforderliche Wissen immer größer. Es gibt eine Erosion des Traditionsbestandes, des Traditionswissens, und die ist sehr groß. Also ich meine, die war bei uns schon groß, als wir studierten, aber sie ist jetzt noch viel größer geworden.» (Dr. Braun, 31).

Verdi ha infatti riscontrato delle difficoltà con le studentesse partecipanti al suo seminario (SE1-UniA-bis) dovute all'impossibilità di fare riferimenti alla tradizione letteraria:

«[...] trovo eccessiva difficoltà quando devo spiegare, che so... [...] ho chiesto come si denota lo spazio nella *Divina Commedia*... non sapevano neanche cioè... [...] Sì, lì era difficile trovare esempi, perché non posso rifarmi alla tradizione letteraria.» (Mag. Verdi, 8)

Come è emerso a proposito degli obiettivi formativi (v. § III 1.2), Verdi ritiene comunque necessario affiancare in modo complementare una solida conoscenza della produzione letteraria del paese ad una rigorosa metodologia scientifica. Tuttavia, come afferma lo stesso docente, "la coperta è troppo corta", e se – come ha osservato Weiß – negli ultimi decenni si è dedicato maggiore spazio all'acquisizione della metodologia di analisi e di conoscenze teoriche, questo è inevitabilmente avvenuto a scapito della trasmissione di conoscenze sulla storia e sulla produzione letteraria del paese. Questo spostamento potrebbe essere motivato da una precisa volontà di concentrare lo studio sull'approccio scientifico alla materia, mettendo dunque in secondo piano l'apprendimento di conoscenze sul panorama letterario di un paese e demandando all'iniziativa personale degli studenti la costruzione di una rete di conoscenze sulla storia letteraria sufficientemente dettagliata, e di un repertorio di letture abbastanza vasto. Questa dinamica viene menzionata esplicitamente da Rosa e da Grau: come già è emerso a proposito degli obiettivi (v. § III 1.2), la prima ritiene necessario concentrarsi sull'approccio critico-scientifico alla letteratura, piuttosto che su dati e fatti che "uno può imparare anche da solo dai libri". Grau invece, a proposito dei corsi di storia della letteratura (v. § III 2.3), afferma che questi finiscono inevitabilmente per essere superficiali, e che possono essere tranquillamente sostituiti da uno studio autonomo da parte degli studenti sui manuali esistenti.

Concludendo, è possibile riscontrare una leggera discrepanza tra quello che molti docenti considerano uno degli obiettivi della formazione letteraria a Romanistica, ovvero l'acquisizione di un panorama sulla storia letteraria per quanto limitato agli autori e alle opere più rappresentative, e l'offerta formativa, che per come è concepita riserva uno spazio limitato alla trasmissione di questo tipo di conoscenze, per concentrarsi invece sull'esercizio di analisi e approfondimento di singoli temi o autori. Il percorso di studi consente in genere agli studenti di esercitare i metodi di analisi scientifica della letteratura e di acquisire una competenza specifica poi spendibile in altri ambiti, anche su testi non letterari. Tuttavia, le conoscenze relative al panorama letterario rischiano di rimanere nodi isolati:

«Adesso è così che, ehm... se si è fortunati, ce la si cava con un autore, no? Trovo un proseminario dove si fa Pirandello, poi forse un seminario su di lui, poi scrivo anche la mia tesi finale su Pirandello, e della letteratura italiana non conosco nient'altro se non Pirandello.» (Dr.in Rot, 51 – originale in tedesco¹)

Sembra così essere sacrificata quella dimensione reticolare delle conoscenze fondamentale per poterle applicare in modo flessibile nel dispiegamento della competenza letteraria (v. § I 3.2.1). Inoltre, non viene supportato l'accrescimento di quell'insieme di conoscenze che Balboni (2004) descrive come "ipertesto culturale", e che – costituendo un'occasione di sviluppo personale per lo studente-lettore – rappresenta un fattore motivazionale importante e contribuisce al raggiungimento degli obiettivi finali della formazione letteraria (v. § I 3.1).

Dovendo gestire la "coperta troppo corta" – usando le parole di Verdi – e volendo concentrarsi sulla metodologia del lavoro scientifico che rappresenta la cifra caratteristica dello studio della letteratura a livello universitario, la costruzione di una rete di conoscenze storico-letterarie e di un vasto repertorio di letture viene inevitabilmente demandata all'iniziativa personale degli studenti. Questa dinamica richiede una profonda riflessione su due aspetti fondamentali: la prima è stata già in parte affrontata (v. § III 2.1 e § III 2.3) e riguarda la trasmissione delle basi necessarie – in termini di contenuti e di strumenti – su cui gli studenti possano costruire il proprio panorama sulla storia e sulla produzione letteraria e culturale del paese. Il secondo aspetto riguarda invece la motivazione degli studenti ad ampliare il proprio repertorio di letture, e la necessità di fornire loro strumenti per affrontare la lettura autonomamente.

Conoscenze sulla letteratura e metodologia secondo le studentesse

Il fatto che demandare agli studenti l'acquisizione di conoscenze sulla storia letteraria e la costruzione di un proprio repertorio di letture non sia particolarmente efficace, emerge non solo dalle interviste con i docenti², ma anche nell'intervista con Erika, studentessa del *Lehramt* per l'italiano presso l'università A, quasi al termine degli studi al momento dell'intervista. Erika racconta di essere rimasta delusa dalla "percentuale piccolissima della letteratura italiana" con la quale uno studente trova a confrontarsi durante lo studio:

«Nel corso dell'intero studio abbiamo letto pochi libri. E poi il problema dei seminari è anche che sono argomenti abbastanza specifici, e quindi non... si ha poi una grande immagine del canone. (GM: Un quadro...) Sì, sì, un quadro... È solo, se si tratta Dacia Maraini si legge Dacia Maraini, e se si fa un seminario di Boccaccio si legge

¹ «Jetzt ist es ja so, ähm ..., wenn man Glück hat, kommt man mit einem Autor aus, ja? Ich finde ein Proseminar, wo Pirandello gemacht wird, dann gibt's vielleicht ein Seminar darüber, dann schreibe ich meine Abschlussarbeit auch über Pirandello, und weiß von der italienischen Literatur nichts anderes als Pirandello.» (Dr.in Rot, 51).

² È stato più volte fatto riferimento all'affermazione di Schwarz, secondo cui una panoramica chiara della storia letteraria del paese sia la cosa più difficile da trasmettere agli studenti. Inoltre, diversi docenti hanno sottolineato come gli studenti siano restii a leggere in generale (v. § III 5.1.2).

qualcosa di Boccaccio, ma poi ognuno sceglie anche. E quindi ognuno sa solo una percentuale piccolissima della letteratura italiana. Secondo me, quando uno studia italiano, dovrebbe avere almeno un quadro un po' più vasto.» (Erika, 14)

Erika si lamenta del fatto che il percorso di studi non offra un “quadro un po' più vasto” della letteratura italiana, riferendosi specificatamente alle letture. Più avanti nell'intervista, valuta invece positivamente la preparazione teorico-metodologica ricevuta:

«(GM: Per quanto riguarda le tue conoscenze di teoria della letteratura, ti sembra che i vari corsi ti abbiano preparato bene per affrontare ad esempio il seminario della ### [= Weiß] Sì... penso di sì. Cioè io ho fatto il... sì da un lato la ### [= corso introduttivo] [...]. Poi anche il proseminario mi ha preparata bene. Sì, ma forse questo dipende anche un po' dai professori. Cioè ci sono dei professori che sono veramente bravi, e quindi io sono capitata in un corso di una professoressa brava, mi sento preparata e altri non hanno questa fortuna... e sono meno preparati.» (Erika, 17-18)

Come verrà mostrato più avanti (v. § III 3.3), Erika – delusa dall'offerta formativa per quanto riguarda le letture – ha costruito il proprio repertorio di letture in modo autonomo, “nel tempo libero”, ma il quadro che emerge dal presente studio – e che verrà arricchito nei prossimi capitoli – sembra indicare che l'atteggiamento di Erika non sia rappresentativo della totalità degli studenti, e che in genere la loro iniziativa personale non riesca a riequilibrare un'offerta formativa sbilanciata a favore della metodologia.

Se le affermazioni di Erika sono in linea con il quadro che è possibile ricostruire attraverso le affermazioni dei docenti intervistati e l'analisi dei piani di studio, i risultati del questionario somministrato alle studentesse nell'ambito presente lavoro¹ sembrano invece in parte contraddirlo. Le studentesse che hanno partecipato all'indagine hanno risposto ad alcune domande relative alle loro conoscenze di letteratura: sono state chiamate ad una valutazione delle proprie conoscenze sulla letteratura italiana in generale, e sull'adeguatezza di queste conoscenze per lo studio; inoltre è stato chiesto loro come avessero acquisito tali conoscenze. Le risposte possono fornire spunti di riflessione interessanti, anche se – è necessario ricordarlo – così come la testimonianza di Erika non può essere estesa alla totalità degli studenti, anche i risultati del questionario non possono essere considerati rappresentativi (v. § II 3.3.1).

Innanzitutto, se sulla base di quanto affermato da alcuni docenti si sarebbe portati a pensare che le conoscenze degli studenti sulla letteratura presentino delle lacune sostanziali, alla domanda sulla valutazione delle proprie conoscenze sulla letteratura italiana in generale², solo in minima parte sono state date risposte negative (Tab. 12). 10 rispondenti su 40 hanno

¹ Di seguito, i singoli item di riferimento verranno citati in nota anche nella versione originale in tedesco, mentre nelle tabelle verrà impiegato solo l'italiano. Per la versione completa del questionario originale v. Appendice B4.

² Item 07.c: Come valuta le Sue conoscenze sulla letteratura italiana? scarse / modeste / buone / molto buone / non lo so [in originale: *Wie beurteilen Sie Ihre Kenntnisse der italienischen Literatur? gering / mäßig / gut / sehr gut / ich weiß nicht!*].

indicato come “scarse” (*gering*) le proprie conoscenze sulla letteratura italiana, ma se si escludono le studentesse frequentanti i corsi introduttivi (VO1) il numero di risposte negative scende a 1 su 21, mentre quasi la metà delle rispondenti valuta le proprie conoscenze come “buone” o “molto buone” (*gut, sehr gut*).

Tab. 12_Risultati questionario: autovalutazione delle conoscenze sulla letteratura italiana¹.

	VO1 N = 19	non VO1 N = 21	totale N = 40
07c. Come valuta le Sue conoscenze sulla letteratura italiana?			
1 = scarse	9 (47,4%)	1 (4,8%)	10 (25,0%)
2 = modeste	7 (36,8%)	10 (47,6%)	17 (42,5%)
3 = buone	3 (15,8%)	7 (33,3%)	10 (25,0%)
4 = molto buone	-	3 (14,3%)	3 (7,5%)
media	1,68	2,57	2,15
dev. std.	0,749	0,811	0,893
mediana	2,00	2,00	2,00
09c. Come valuta le Sue preconoscenze sulla letteratura italiana per lo studio?			
1 = insufficienti	10 (52,6%)	6 (28,6%)	16 (40,0%)
2 = sufficienti	8 (42,1%)	11 (52,4%)	19 (47,5%)
3 = buone	1 (5,3%)	4 (19,0%)	5 (12,5%)
4 = molto buone	-	-	-
media	1,53	1,90	1,73
dev. std.	0,612	0,700	0,679
mediana	1,00	2,00	2,00

Se si confrontano queste risposte con quelle date sull’adeguatezza delle proprie preconoscenze sulla letteratura italiana in riferimento allo studio², la valutazione data dalle studentesse si abbassa. In questo caso ben 16 su 40 valutano le proprie conoscenze come “insufficienti” (*mangelhaft*); se si escludono le studentesse frequentanti i corsi introduttivi, il numero di risposte negative scende a 6 su 21, mentre solo 4 valutano come “buone” (*gut*) le proprie preconoscenze. La differenza tra le risposte relative alle conoscenze in generale e quelle relative all’adeguatezza di queste conoscenze per lo studio suggerisce che le studentesse impiegano criteri di valutazione diversi: se anche una studentessa valuta positivamente le sue conoscenze sulla letteratura, la valutazione si abbassa se viene considerata la loro adeguatezza rispetto a quanto richiesto per lo studio.

¹ Per le risposte complete agli item 07 e 09 si rimanda all’Appendice F.

² Item 09c: Come valuta le Sue preconoscenze sulla letteratura italiana per lo studio? insufficienti / sufficienti / buone / molto buone / non lo so [in originale: *Wie beurteilen Sie Ihre Vorkenntnisse über die italienische Literatur hinsichtlich des Studiums? mangelhaft / ausreichend / gut / sehr gut / ich weiß nicht*].

Nel questionario è stato anche chiesto alle studentesse come avessero acquisito le conoscenze di letteratura menzionate nella domanda precedente¹: 17 su 40 hanno risposto “principalmente attraverso la formazione scolastica e universitaria” (Tab. 13). È interessante però notare che tra chi risponde “quasi esclusivamente attraverso la formazione scolastica e universitaria” si ha un numero maggiore di risposte negative alla domanda precedente sulle conoscenze di letteratura, mentre le tre rispondenti che avevano valutato le proprie conoscenze come “molto buone” (*sehr gut*) affermano di averle acquisite in egual misura attraverso la formazione scolastica e universitaria, e attraverso esperienze e ricerche personali. Questi dati sono in linea con quanto affermato da Erika nell’intervista: chi si affida esclusivamente all’educazione formale è più difficile che raggiunga un buon livello di conoscenze, al contrario di chi invece integra in modo sistematico l’offerta formativa con l’iniziativa e l’approfondimento personale.

Tab. 13_Risultati questionario: autovalutazione delle conoscenze sulla letteratura italiana e loro contesto di acquisizione (in grigio sono indicati i valori che maggiormente differiscono dalle frequenze attese).²

08c. Come ha acquisito le conoscenze sulla letteratura italiana menzionate nella domanda precedente?	totale N = 40	07c. Come valuta le Sue conoscenze sulla letteratura italiana?			
		scarse	modeste	buone	molto buone
quasi esclusivamente attraverso esperienze e ricerche personali	3 (7,5%)	1 (10,0%)	2 (11,8%)	-	-
principalmente attraverso esperienze e ricerche personali	8 (20,0%)	2 (20,0%)	3 (17,6%)	3 (30,0%)	-
ambidue in egual misura	4 (10,0%)	-	1 (5,9%)	-	3 (100%)
principalmente attraverso la formazione scolastica e universitaria	17 (42,5%)	2 (20,0%)	10 (58,8%)	5 (50,0%)	-
quasi esclusivamente attraverso la formazione scolastica e universitaria	8 (20,0%)	5 (50,0%)	1 (5,9%)	2 (20,0%)	-

Nel questionario è stata richiesta anche una valutazione sull’adeguatezza delle proprie preconoscenze in riferimento allo specifico corso nell’ambito del quale le studentesse sono state invitate a compilare il questionario³. Rispetto alle risposte date in relazione allo studio in generale, la valutazione delle proprie preconoscenze per il corso specifico risulta in media più

¹ Item 08c: Come ha acquisito le conoscenze menzionate nella domanda precedente? quasi esclusivamente attraverso esperienze e ricerche personali / principalmente attraverso esperienze e ricerche personali / principalmente attraverso la formazione scolastica e universitaria / quasi esclusivamente attraverso la formazione scolastica e universitaria / entrambe in egual misura / non lo so [in originale: *Wie haben Sie die in der vorigen Frage erwähnten Kenntnisse erworben? fast nur privat, durch persönliche Erfahrungen und Recherchen / am meisten durch persönliche Erfahrungen und Recherchen / am meisten durch Schul- und Hochschulausbildung / fast nur durch Schul- und Hochschulausbildung / beide gleichermaßen / ich weiß nicht*].

² Per le risposte complete all’item 08 si rimanda all’Appendice F.

³ Item 59: Come valuta le Sue preconoscenze per il corso? (b. Storia della letteratura; c. Teoria della letteratura) insufficienti / sufficienti / buone / molto buone / non richieste / non lo so [in originale: *Wie beurteilen Sie Ihre Vorkenntnisse für den Kurs? (b. Literaturgeschichte; c. Literaturtheorie) mangelhaft / ausreichend / gut / sehr gut / unverlangt / ich weiß nicht*].

bassa (Tab. 14): 19 e 18 studentesse su 43 valutano “insufficienti” (*mangelhaft*) le proprie conoscenze rispettivamente sulla storia e sulla teoria della letteratura. Se si escludono le studentesse frequentanti i corsi introduttivi (VO1), i risultati migliorano, con circa la metà delle rispondenti che valuta le proprie conoscenze come “buone” o “molto buone” (*gut, sehr gut*), mentre solo 4 su 21 le considerano “insufficienti” (*mangelhaft*). Se si considera la mediana delle risposte date dalle studentesse frequentanti corsi diversi da quello introduttivo si ottengono valori positivi sia per quanto riguarda le conoscenze di storia della letteratura (2 = “sufficienti”, *ausreichend*), sia quelle di teoria (3 = “buone”, *gut*) e la differenza dei valori a favore della seconda sembrerebbe confermare lo sbilanciamento di cui sopra.

Escludendo le risposte date dalle studentesse dei corsi introduttivi, le cui preconoscenze sono state verosimilmente influenzate solo in minima parte dal percorso universitario¹, le studentesse sembrano dunque avere una percezione positiva delle proprie conoscenze sulla letteratura, a dispetto di quanto affermato da molti dei docenti intervistati.

Tab. 14_Risultati questionario: autovalutazione dell'adeguatezza delle preconoscenze sulla storia della letteratura e sulla teoria della letteratura in relazione al corso frequentato.²

59. Come valuta le Sue preconoscenze per il corso?	VO1 N = 23	non VO1 N = 21	totale N = 44
b. Storia della letteratura			
1 = insufficienti	15 (65,2%)	4 (19,0%)	19 (43,2%)
2 = sufficienti	3 (13,0%)	7 (33,3%)	10 (22,7%)
3 = buone	3 (13,0%)	6 (28,6%)	9 (20,5%)
4 = molto buone	1 (4,4%)	4 (19,1%)	5 (11,4%)
non risponde	1 (4,4%)	-	1 (2,3%)
media	1,55	2,48	2,00
dev. std.	0,912	1,030	1,069
mediana	1,00	2,00	2,00
c. Teoria della letteratura			
1 = insufficienti	14 (60,9%)	4 (19,0%)	18 (40,9%)
2 = sufficienti	1 (4,3%)	6 (28,6%)	7 (15,9%)
3 = buone	6 (26,1%)	8 (38,1%)	14 (31,8%)
4 = molto buone	1 (4,3%)	3 (14,3%)	4 (9,1%)
non risponde	1 (4,3%)	-	1 (2,3%)
media	1,73	2,48	2,09
dev. std.	1,032	0,981	1,065
mediana	1,00	3,00	2,00

¹ Dal calcolo dei valori di correlazione emerge che la sicurezza nelle proprie conoscenze in ambito letterario è solo debolmente correlata con il semestre di studio (item 70), sia per quanto riguarda le conoscenze sulla storia della letteratura [$r_s=0,315$ ($p=0,0199$) $N=43$], sia quelle di teoria della letteratura [$r_s=0,315$ ($p=0,0197$) $N=43$]. Si registrano invece valori di correlazione decisamente più alti con le risposte date in riferimento all'interesse per la letteratura come motivazione per la scelta dello studio (item 2c), sia per quanto riguarda le conoscenze di teoria della letteratura [$r_s=0,496$ ($p=0,0009$) $N=37$], ma soprattutto quelle di storia della letteratura [$r_s=0,699$ ($p=0,0000$) $N=37$]. Questo potrebbe essere un segnale di come l'interesse personale influisca maggiormente sul percorso di studi, rispetto al progresso previsto dal percorso stesso.

² Per le risposte complete all'item 59 si rimanda all'Appendice F.

Nella valutazione di questi risultati deve tuttavia essere preso in considerazione il fattore relativo alla specifica prospettiva da cui le studentesse hanno risposto al questionario: esse hanno infatti valutato le proprie conoscenze sulla letteratura sulla base di considerazioni personali e di quanto insegnato e/o richiesto nell'ambito dello studio. I criteri di valutazione a cui hanno fatto riferimento le studentesse potrebbero quindi basarsi sulle esperienze di valutazione fatte all'interno dei corsi, e non corrispondere invece ai criteri ideali dei docenti, i quali nella pratica didattica potrebbero pretendere meno di quanto riterrebbero opportuno. L'abbassamento delle pretese da parte dei docenti potrebbe dunque spingere gli studenti a convincersi di aver raggiunto un livello di preparazione sufficiente, anche quando questo non corrisponde all'ideale formativo per uno studente di Romanistica.

La questione del rapporto tra gli ideali di formazione dei docenti e la percezione che gli studenti stessi hanno della propria formazione necessita di essere indagata in modo più approfondito, con strumenti più mirati – non essendo il questionario stato creato per rilevare specificamente tali dimensioni – e coinvolgendo un campione più rappresentativo: il campione è stato infatti determinato per autoselezione, ciò significa che le rispondenti potrebbero essere state particolarmente interessate al tema, e aver scelto di partecipare all'indagine proprio per questo motivo, e questo spiegherebbe il valore positivo delle risposte, in contrasto con quanto affermato da alcuni docenti sulla generalità degli studenti.

Infine, tornando alla dinamica tra conoscenze sulla letteratura *stricto sensu* e conoscenze teorico-metodologiche, è possibile analizzare le risposte date in relazione agli obiettivi del corso frequentato: le rispondenti sono state infatti chiamate ad esprimere il proprio grado di accordo rispetto ad affermazioni relative al progresso personale nell'acquisizione di conoscenze di letteratura e nello sviluppo della capacità di analisi e interpretazione dei testi letterari¹.

L'affermazione relativa all'accrescimento delle proprie conoscenze di letteratura ottiene una grande maggioranza di risposte positive per tutti i tipi di corso, mentre l'affermazione relativa all'esercizio di analisi e interpretazione di testi letterari ottiene risposte molto differenti a seconda che si tratti di studentesse iscritte a corsi frontali (VO) o a esercitazioni e seminari (non VO) (Tab. 15). La mediana delle risposte relativa alla capacità di analizzare e interpretare testi letterari è più bassa rispetto a quella relativa alle risposte sulle conoscenze di letteratura,

¹ Item 60: Obiettivi e risultati del corso (b. Accresco le mie conoscenze sulla letteratura; e. Esercito la capacità di analizzare e interpretare testi letterari) non sono d'accordo / non sono molto d'accordo / sono piuttosto d'accordo / sono d'accordo / non lo so [in originale: *Ziele und Wirkung des Kurses (b. Ich erweitere meine Literaturkenntnisse; e. Ich übe die Fähigkeit, Literaturtexte zu analysieren und interpretieren) trifft zu / trifft eher zu / trifft eher nicht zu / trifft nicht zu / ich weiß nicht*].

ma se si escludono i corsi frontali – nei quali non è in genere previsto lavoro di analisi da parte degli studenti – i risultati si avvicinano.

Tab. 15_ Risultati questionario: affermazioni relative agli obiettivi e ai risultati del corso frequentato.¹

60. Obiettivi e risultati del corso	VO N = 25	non VO N = 19	totale N = 44
b. Accresco le mie conoscenze sulla letteratura			
1 = non sono d'accordo	-	1 (5,3%)	1 (2,3%)
2 = non sono molto d'accordo	3 (12,0%)	-	3 (6,8%)
3 = sono piuttosto d'accordo	4 (16,0%)	4 (21,1%)	8 (18,2%)
4 = sono d'accordo	17 (68,0%)	14 (73,7%)	31 (70,5%)
<i>non risponde</i>	1 (4,0%)	-	1 (2,3%)
media	3,58	3,63	3,60
dev. std.	0,717	0,761	0,728
mediana	4,00	4,00	4,00
e. Esercito la capacità di analizzare e interpretare testi letterari			
1 = non sono d'accordo	5 (20,0%)	1 (5,3%)	6 (13,6%)
2 = non sono molto d'accordo	8 (32,0%)	3 (15,8%)	11 (25,0%)
3 = sono piuttosto d'accordo	6 (24,0%)	3 (15,8%)	9 (20,5%)
4 = sono d'accordo	5 (20,0%)	12 (63,2%)	17 (38,6%)
<i>non risponde</i>	1 (4,0%)	-	1 (2,3%)
media	2,46	3,37	2,86
dev. std.	1,062	0,955	1,104
mediana	2,00	4,00	3,00

Escludendo le risposte relative ai corsi frontali, dal punto di vista delle studentesse non sembrerebbe dunque esserci un grande sbilanciamento tra le due componenti della formazione letteraria. Tuttavia, è doveroso sottolineare come le affermazioni proposte nell'item siano generiche e le risposte non possano quindi restituire una reale misura delle conoscenze acquisite e delle abilità esercitate. Sarebbe dunque necessaria un'indagine più approfondita sulla percezione da parte degli studenti del rapporto tra acquisizione di conoscenze e sviluppo di abilità, non solo in riferimento ad un singolo corso, ma anche per quanto riguarda il percorso di formazione letteraria nel suo complesso.

3. La presenza dei testi e le modalità di lettura

Nel capitolo precedente è stata affrontata la problematica questione relativa alla trasmissione di conoscenze sulla letteratura, in particolare per quanto riguarda la storia della letteratura. Inoltre, per quanto sia possibile approfondire la storia letteraria di un paese, attraverso i protagonisti, le epoche, i contesti socioculturali, ecc., una conoscenza delle opere non può prescindere dalla lettura. Ciononostante sembra essere piuttosto diffuso nella pratica

¹ Per le risposte complete all'item 60 si rimanda all'Appendice F.

didattica il fenomeno definito da Junkerjürgen (2018, 69-71) delle “letture fantasma” (*Phantomlektüre*), ovvero l’abitudine di discutere sulle opere senza averle effettivamente lette (v. § I 3.2.3). La lettura e la presenza effettiva dei testi nell’insegnamento meritano quindi particolare attenzione, non solo perché la centralità dello studente nella didattica della letteratura si dovrebbe realizzare proprio nel suo essere lettore, ma anche perché lo sviluppo di quella che viene definita da Spinner (2012, 61) come “conoscenza intertestuale” (*intertextuelles Wissen*), che non può essere acquisita se non attraverso la lettura, sembra essere uno degli aspetti più problematici della formazione letteraria degli studenti (v. § I 3.2.1).

Come abbiamo visto del capitolo precedente, la costruzione di un repertorio di letture abbastanza vasto è demandato all’iniziativa personale dei singoli studenti. Per questo motivo, l’approccio concreto ai testi all’interno dei corsi assume una duplice funzione: deve essere considerato non solo nel suo valore esemplificativo e di esercizio di quelle modalità di lettura, analisi e interpretazione, proprie dell’approccio ‘scientifico’ alla letteratura, ma anche come occasione di motivazione (o demotivazione) degli studenti alla lettura nel loro tempo libero. L’approccio ai testi nel contesto dei corsi può infatti incoraggiare gli studenti ad ampliare autonomamente la propria esperienza di lettura, ma – come abbiamo visto (v. § I 2.2.1) – può anche avere un effetto contrario: il rischio di demotivare gli studenti alla lettura non riguarda solo la possibilità che l’approccio analitico al testo comprometta il piacere della lettura, ma – nel caso di uno studio di una filologia straniera – anche potenziali esperienze frustranti legate alla comprensione del testo in lingua straniera.

Nei prossimi capitoli verranno dunque esaminati in primo luogo i riferimenti ai testi e alla lettura presenti nei piani di studi (§ III 3.1). Sulla base dei dati raccolti – principalmente attraverso le osservazioni, ma anche nelle interviste – verranno poi descritte la presenza della letteratura primaria nei diversi corsi e le modalità impiegate per la lettura e il lavoro sui testi (§ III 3.2). Infine, verrà presentato il punto di vista delle studentesse attraverso i risultati del questionario e quanto emerso dalle interviste (§ III 3.3).

3.1. Testi e lettura nei piani di studio

All’interno dei piani di studio, analizzando i riferimenti ai testi e alla lettura nella formulazione degli obiettivi e nella descrizione dei contenuti dei corsi o dei moduli, si nota l’assenza di riferimenti a letture estese: la lettura dei testi letterari è spesso sottintesa al lavoro di analisi, mentre quando vi viene fatto esplicito riferimento si tratta prevalentemente di una “panoramica” (*Überblick*) sulla produzione letteraria, attraverso letture “selezionate”, “esemplari” o

“paradigmatiche”, sulla cui base sia possibile trasmettere un’idea della storia della letteratura, della suddivisione in epoche o in generi letterari.

Nello specifico, nei documenti dell’università A si fa riferimento ad una panoramica sulla produzione letteraria della lingua di studio nella descrizione del corso frontale di storia della letteratura (VO2-UniA), mentre viene menzionato uno studio approfondito della letteratura per il primo seminario propedeutico (SE1-UniA). Sebbene il ricorso diretto ai testi letterari sia implicito per entrambi i corsi – soprattutto per il seminario – non viene fatto alcun riferimento esplicito al tipo o alla quantità di letture.

Anche per quanto riguarda l’università B, stando a quanto descritto nei programmi, il primo modulo (VO1*2-UniB) si propone di fornire le basi dello studio della letteratura e una panoramica sulla storia letteraria, ma in questo caso viene indicato esplicitamente il riferimento a “testi paradigmatici”. Nel secondo modulo si svolge invece una “focalizzazione” sui testi letterari, che vengono inseriti nei rispettivi contesti storici e affrontati in modo sistematico attraverso i metodi della critica della letteratura. Per il modulo conclusivo vengono infine menzionati dei testi “selezionati”, che gli studenti dovrebbero essere in grado di inserire nei rispettivi contesti storico-culturali.

Nel piano di studi dell’università C, all’interno della descrizione dei moduli, le letture vengono menzionate con più frequenza, pur rimanendo al livello di letture “esemplari” e “selezionate”: nel modulo di base vengono previste “letture esemplari” di diverse epoche e generi per la presentazione dei concetti centrali dello studio della letteratura, della storia letteraria, nonché per l’esercizio dell’analisi testuale. Nel secondo modulo attraverso “letture scelte” vengono fornite agli studenti conoscenze sulle epoche, sui generi e sulla storia letteraria; vengono inoltre presentati testi rilevanti per lo sviluppo storico e dei generi letterari, che vengono inseriti nei rispettivi contesti. Nel modulo di approfondimento vengono infine affrontate “letture esemplari” inserite nell’attuale sviluppo teorico.

Oltre alle panoramiche sulla produzione letteraria del paese in prospettiva storica, che – come è stato osservato nei corsi oggetto del presente studio – vengono corredate da brevi testi o brani esemplificativi (v. § III 2.3.1), nei seminari viene in genere affrontata la lettura intensiva dei testi presi in esame: si tratta di testi esemplificativi selezionati per affrontare in modo approfondito una specifica questione letteraria, che potrebbe riguardare un autore, un tema, un genere, ecc. Nei piani di studio e negli ordinamenti dei tre istituti presi in esame, manca invece qualsiasi accenno alla costruzione di un repertorio vasto di letture attraverso la lettura estensiva.

Come abbiamo visto, anche analizzando quanto affermato dai docenti nelle interviste (v. § III 1.2), l'accrescimento sistematico dell'esperienza di lettura da parte degli studenti emerge in modo solo marginale come obiettivo della formazione letteraria a Romanistica: Rot fa riferimento alla necessita di affiancare lo studio della storia della letteratura con delle letture antologiche, mentre solo la professoressa Weiß inserisce esplicitamente tra gli obiettivi la costruzione da parte degli studenti di un vasto repertorio di letture. Questo dato non va tuttavia interpretato come segnale che per la maggior parte dei docenti lo studio della letteratura a Romanistica possa prescindere da una lettura estensiva dei testi: essa sembra essere considerata piuttosto un prerequisito per lo studio, di cui gli studenti dovrebbero occuparsi autonomamente, sebbene quanto emerge dalle interviste indichi una chiara consapevolezza del fatto che demandare la costruzione di un vasto repertorio di letture all'iniziativa personale degli studenti non sia efficace (v. § III 5.1.2).

3.2. Testi e lettura nei corsi osservati

All'interno dei corsi osservati è stata registrata una presenza estremamente eterogenea di testi di letteratura primaria: da singole brevi citazioni a brani esemplificativi, da brevi testi poetici a romanzi estesi. Sono state osservate anche modalità di lettura e di lavoro sul testo molto differenziate, e se talvolta esse sono giustificate dal tipo di testo e dall'obiettivo di apprendimento, in altri casi si tratta di possibilità in alternativa tra loro.

In generale è stato possibile identificare tre tipi di impiego dei testi letterari: l'utilizzo di brevi citazioni o di brani per esemplificare categorie di analisi, come figure retoriche o elementi di narratologia; la lettura a lezione di brani più estesi significativi per un'epoca, un genere, un autore o un tema; e infine la lettura individuale da parte degli studenti di testi integrali – quali novelle, romanzi, opere teatrali – come accompagnamento ad un corso di carattere teorico-metodologico, oppure come oggetto di analisi per i seminari.

Dall'analisi dei corsi osservati per il presente studio, è emersa una certa progressività nell'impiego dei testi, che va dalle brevi citazioni di un verso o una frase, a brani più estesi nei corsi introduttivi, a testi compiuti nei corsi più avanzati, prima più brevi – come racconti, novelle, atti unici o capitoli di opere narrative – e poi più lunghi, come romanzi o opere teatrali. La progressione riguarda tuttavia la quantità e la vastità delle letture, mentre gli aspetti legati alla comprensione del testo, quindi la complessità linguistica dei testi stessi o gli strumenti messi a disposizione, non sembrano sempre seguire un criterio di gradualità coerente con il presunto miglioramento progressivo della competenza linguistica degli studenti. La competenza linguistica in generale, così come la competenza di lettura letteraria in particolare, dovrebbe

infatti avanzare sensibilmente nel corso dei semestri (v. § I 1.3), rendendo così possibile nei corsi più avanzati affrontare testi via via più complessi sia a livello linguistico che testuale.

Questa idea di progressione emerge chiaramente nell'intervista con Erika che, sulla base della sua personale esperienza di lettura, ritiene che all'inizio del percorso di studi dovrebbero essere proposti testi di letteratura moderna "più vicini alla lingua di oggi":

«[...] mi ricordo al mio primo semestre ho provato a leggere *Le ultime lettere di Jacopo Ortis*, non ci sono riuscita. [...] è stato il mio primo semestre all'università, e non ci sono riuscita. Poi l'ho riletto, non lo so... al sesto, settimo semestre allora ci sono riuscita. Ma all'inizio, vabbè... è stato troppo difficile per l'inizio, semplicemente. Quindi, forse all'inizio si dovrebbe leggere più la letteratura moderna, più vicina sì... alla lingua di oggi.» (Erika, 58)

Proporre la lettura agli studenti seguendo un criterio di progressione non significa esclusivamente porre delle limitazioni nella scelta dei testi: anche nei primi semestri è possibile affrontare testi considerati difficili, ma questi dovrebbero sempre essere letti e presentati in modo adeguato alle competenze linguistiche che si prevede gli studenti abbiano a quel punto del percorso di studi. L'importanza del contatto diretto con i testi – come sottolineato da Rot nell'intervista – dovrebbe quindi trovare riscontro nella programmazione attraverso una riflessione più attenta sulla reale possibilità degli studenti di accedere ai brani proposti.

Rispettare una progressione delle letture nel corso degli studi, o degli strumenti che accompagnano tali letture, è fondamentale al fine di non generare esperienze di frustrazione per gli studenti, demotivandoli alla lettura. In alcuni corsi oggetto della presente indagine è tuttavia stato osservato un impiego dei testi inadeguato al presunto livello linguistico delle studentesse. Ad esempio, nei corsi iniziali vengono talvolta presentati brani la cui estensione è limitata – anche a singole frasi o versi – senza però fornire strumenti di supporto alla comprensione; la lettura di un breve estratto da una poesia, un romanzo, o un'epica non è però sempre più accessibile rispetto ad una lettura più estesa, e anzi, il fatto che gli studenti si trovino di fronte ad un brano o a un verso isolato, senza riferimenti contestuali, e senza la possibilità di abituarsi al tipo di lingua e di scrittura, può rendere molto difficile la comprensione anche di una breve citazione circoscritta.

3.2.1. Corsi frontali

Corsi di introduzione allo studio della letteratura

Per i corsi di introduzione allo studio della letteratura italiana non sono richieste particolari conoscenze linguistiche da parte degli studenti, tuttavia il riferimento a testi di letteratura primaria in originale – anche singoli versi o brevi brani – consente non solo di esemplificare gli aspetti teorici presentati a lezione, ma anche di fornire un primo contatto con autori e opere della letteratura italiana e con la lingua letteraria. Data la loro funzione di 'introduzione' alla

materia, la dimensione motivazionale risulta cruciale in questi corsi, sia per quanto riguarda la presentazione della disciplina, sia l'approccio ai testi letterari. Considerando la limitata competenza linguistica della maggior parte degli studenti all'inizio del percorso di studi (i primi corsi sono infatti sempre offerti in tedesco), e la loro apparentemente scarsa abitudine a leggere testi letterari (v. § III 5.1), l'approccio alla letteratura primaria rappresenta un aspetto particolarmente delicato, e la presentazione e la lettura dei testi in questi primi corsi potrebbero determinare in modo significativo la motivazione o lo scoraggiamento alla lettura da parte degli studenti.

Nel corso introduttivo tenuto da Gelb presso l'università A (VO1-UniA), è stato osservato l'impiego di brevi citazioni isolate per esemplificare le diverse figure retoriche¹, la cui nomenclatura è stata fornita sia in tedesco sia in italiano: le citazioni, tratte da opere poetiche e narrative, venivano proiettate in originale, lette ad alta voce e commentate in tedesco dal docente. In un caso è stata fatta ascoltare l'aria di un'opera proiettando il testo in modo da consentire alle studentesse di seguirne la lettura durante l'ascolto. Gli esempi in italiano erano abbastanza facili a livello linguistico e comunque erano resi comprensibili alle studentesse attraverso una traduzione estemporanea da parte del docente: sebbene l'attenzione fosse rivolta agli aspetti formali, non veniva trascurato il significato a livello di contenuto, e venivano commentati anche singoli termini chiave. Oltre ad esempi di letteratura primaria, in due occasioni Gelb ha presentato anche brani argomentativi rispettivamente sulla questione dei generi letterari e sulla storiografia letteraria: entrambi i brani sono stati letti in italiano e commentati in tedesco, ma solo il primo è stato proiettato e poi tradotto in modo estemporaneo dal docente.

Se la traduzione estemporanea può essere sufficiente ai fini dell'esposizione, almeno per quanto riguarda singoli versi o brevi citazioni, essa non è ottimale per promuovere l'approccio alla lingua e ai testi letterari da parte degli studenti, i quali – se non hanno una competenza sufficiente per comprendere quanto letto in modo autonomo – difficilmente si possono appoggiare ad una traduzione orale, talvolta approssimativa, per cercare di comprendere il testo originale. Inoltre, per quanto riguarda lo studio autonomo sulle dispense e i materiali presentati a lezione, gli studenti avranno probabilmente bisogno di svolgere nuovamente il lavoro di traduzione dei brani proposti, non essendo realistico per loro trascrivere la traduzione fornita oralmente dal docente durante l'esposizione. Per queste ragioni sarebbe opportuno fornire in modo sistematico la traduzione scritta dei brani citati.

¹ Il docente mi aveva invitato appositamente ad osservare quegli incontri, in quanto occasioni in cui avrebbe fatto maggior riferimento ai testi di letteratura primaria.

Presso l'università C, nel corso introduttivo tenuto dalla professoressa Grau (VO1-UniC) è stato dedicato più spazio a considerazioni teoriche: ad esempio, uno degli incontri osservati è stato dedicato ad Umberto Eco, e in quel caso l'esposizione della professoressa è incominciata solo dopo una breve presentazione di una studentessa e uno studente che avevano letto in traduzione un saggio dell'autore. Inoltre, al primo incontro del semestre erano stati assegnati dei testi di letteratura primaria come letture di accompagnamento, nello specifico un testo poetico, una novella e un romanzo: in quell'occasione la professoressa aveva precisato di aver scelto opere disponibili in traduzione, ben sapendo che molte partecipanti non avevano ancora una solida conoscenza dell'italiano. Sebbene nella descrizione del corso fosse indicato l'impiego di esempi testuali relativi a diversi generi ed epoche per la presentazione di concetti e metodi della critica letteraria, durante le osservazioni non sono stati fatti riferimenti ai testi assegnati. Inoltre, durante l'intervista con Grau, è emerso chiaramente il dubbio che gli studenti in realtà non leggano i testi assegnati, non essendo questi oggetto di alcuna forma di controllo:

«Credo – ad esempio – mai nel corso introduttivo. Io dico sempre dall'inizio, che richiedo uno o due testi che [gli studenti] devono leggere durante il semestre. Prendo sempre Manzoni come esempio, o Petrarca o non so. Ho un po' l'impressione, che poi... hanno veramente tutti letto questo Manzoni dall'inizio alla fine durante il semestre? Sento sempre poi... le mie osservazioni su Manzoni... capisce cosa intendo? Ma non penso di poter[glie]lo ordinare, perché semplicemente non lo fanno, perché non è verificabile.» (Prof.in Grau, 150 – originale in tedesco¹)

La proposta di letture estese di accompagnamento sin dai primi corsi introduttivi, che gli studenti possono facilmente procurarsi in traduzione, potrebbe essere efficace per avvicinare gli studenti alla letteratura italiana, e – nel caso di letture 'canoniche' – fornire loro dei primi strumenti di orientamento. Tuttavia, da come emerge dall'intervista con Grau, sembra che difficilmente gli studenti affrontino tali letture se queste non figurano come materia di esame.

Corsi di storia della letteratura

I due corsi dedicati alla storia della letteratura italiana osservati nell'ambito del presente studio – che sono stati già messi a confronto per quanto riguarda i contenuti e la struttura (v. § III 2.3.1) – presentano sostanziali differenze anche per quanto riguarda la modalità di presentazione e di lettura dei brani di letteratura primaria, che in entrambi i corsi vengono proposti come esempi significativi per le diverse epoche, i generi e gli autori trattati.

¹ «Ich glaub' – auch zum Beispiel – nie in der Einführungsvorlesung. Ich sage immer von Anfang an, dass ich ein oder zwei Texte voraussetzte, die sie dann während des Semesters auch mitlesen müssen. Immer den Manzoni nehme ich immer dann als Beispiel, oder Petrarca, oder was weiß ich. Ich habe ein bisschen den Eindruck, dass dann ... wirklich alle diesen Manzoni während dieses Semesters vom Anfang bis Ende mal gelesen haben? Ich höre dann immer ... meine Bemerkungen zu Manzoni ... verstehen Sie, was ich meine? Aber ich glaube nicht, dass ich es verordnen könnte, weil sie es einfach nicht tun, weil es nicht abprüfbar ist». (Prof.in Grau, 150).

Nel caso del corso tenuto da Rot (VO2-UniA), sono stati letti regolarmente brani – talvolta anche piuttosto lunghi – tratti da alcune opere significative per i diversi autori trattati, oltre che alcuni testi teorici e programmatici risalenti all'epoca in esame. La docente non solo ha messo a disposizione delle studentesse le *slide* proiettate a lezione attraverso la piattaforma di e-learning dell'ateneo, ma ha anche fornito loro una dispensa contenente una selezione di testi. In questo modo le studentesse avevano quasi sempre a disposizione il testo dei brani letti a lezione, e potevano così seguire la lettura sulla stessa dispensa o sulle *slide* proiettate. I brani letterari presentati a lezione sono stati quasi sempre brevemente contestualizzati attraverso la presentazione della struttura e del contenuto dell'opera da cui erano stati tratti. Negli incontri osservati Rot, dopo aver letto ad alta voce i brani in originale – o alcuni passaggi nel caso dei brani più lunghi – procedeva al commento del testo, fornendone una traduzione orale estemporanea, talvolta puntuale, talvolta limitata ad alcuni termini e passaggi. In una sola occasione la docente ha letto anche un breve passaggio da una traduzione in tedesco del brano proposto, non mettendola tuttavia a disposizione delle studentesse, e sottolineando che era importante che si capisse il senso complessivo.

Anche nel corso tenuto dal professor Schwarz (VO1*2-UniB) i brani letti erano contenuti all'interno delle *slide* proiettate a lezione, e – così come Rot aveva fornito una dispensa – Schwarz aveva messo a disposizione tutte le *slide* sulla piattaforma online del corso sin dall'inizio del semestre: negli incontri osservati alcune studentesse avevano infatti stampato i materiali e vi prendevano appunti. La lettura dei brani è stata però affrontata in modo diverso rispetto al corso tenuto da Rot: non solo veniva letto ad alta voce il testo in originale, ma ne veniva proiettata anche una traduzione, che veniva anch'essa letta ad alta voce. Negli incontri osservati sono stati letti testi esemplificativi degli argomenti o degli autori trattati, testi poetici o brani tratti da romanzi o opere teatrali: nel caso dei romanzi, il brano è stato contestualizzato esponendone brevemente la trama generale. Come spiega Schwarz nell'intervista, l'approccio ai brani di letteratura primaria è sempre avvenuto proiettando tre *slide* contenenti rispettivamente il testo in originale, la traduzione e il commento:

«Poi ci sono sempre degli esempi. Visto che questo corso si rivolge agli studenti del primo e del secondo semestre, sono brani molto brevi di una *slide*, sempre con traduzione e commento. Sempre queste sono tre *slide*: il testo, la traduzione e il commento. E il testo serve come esempio per l'argomentazione o il racconto storico.» (Prof. Schwarz, 14)

Il professore ha sempre letto ad alta voce entrambi i testi, il brano originale e quello in traduzione, prima di procedere al commento, che nel caso dei testi poetici includeva anche un'analisi metrica e stilistica, e per il quale il professore tornava a fare riferimento al testo originale. Solo in un caso è stata letta unicamente la traduzione di un brano di un romanzo,

che però era stato scelto per il suo contenuto programmatico in relazione alla poetica dell'autore.

Se quindi in entrambi i corsi il racconto della storia letteraria era integrato e sostenuto dalla lettura di brani significativi di letteratura primaria – letti ad alta voce dai docenti e messi a disposizione delle studentesse (in formato cartaceo, elettronico o proiettati) – Schwarz forniva sempre sistematicamente la traduzione del brano proposto, proiettandola e leggendola ad alta voce dopo aver letto l'originale, mentre Rot si limitava a tradurre in modo estemporaneo e non sempre puntuale. Tale differenza potrebbe essere giustificata dal fatto che – sebbene entrambi i corsi fossero previsti per il secondo semestre di studio – i due percorsi prevedono il raggiungimento di livelli di conoscenza linguistica diversi da parte degli studenti: presso l'università A gli studenti dovrebbero infatti raggiungere il livello B1 nel primo semestre, mentre presso l'università B il livello A2. Lo stesso Schwarz precisa che la scelta di limitare i brani citati ad una *slide* e di accompagnarli sempre con la traduzione è motivata dal fatto che il corso si rivolge a studenti del primo e del secondo semestre, quindi con una limitata competenza linguistica. Tuttavia, anche nel caso del corso tenuto da Rot – nonostante fosse previsto un livello linguistico più alto – la volontà di fornire una qualche forma di traduzione dei testi era probabilmente motivata dalla consapevolezza da parte della docente che il livello di competenza linguistica delle partecipanti non fosse sufficiente a permettere loro di comprendere autonomamente i testi. Infatti, anche nel caso di studenti che abbiano effettivamente un livello B1 di italiano, questo potrebbe non essere sufficiente per comprendere testi letterari, soprattutto nel momento in cui – come in questo caso – presentano varietà lontane dall'italiano contemporaneo (v. § I 1.3.1). Inoltre, la stessa descrizione del modulo di lingua che gli studenti dell'università A dovrebbero completare prima di frequentare il corso di storia della letteratura risulta incongruente con la pretesa che essi siano poi in grado di comprendere, ad esempio, testi letterari del Sette- Ottocento: tra gli obiettivi di studio del modulo di lingua viene sì inclusa anche la capacità di comprendere testi letterari, ma limitatamente a romanzi e opere teatrali contemporanee di “bassa difficoltà”.

La traduzione orale estemporanea dei brani letti in originale a lezione può quindi sì essere funzionale all'esposizione, e rappresenta un tentativo di agevolare la ricezione del testo, supportando gli studenti nel processo di comprensione. Tuttavia, la traduzione orale – soprattutto se sommaria e non puntuale – potrebbe avere un effetto disorientante e, nel caso in cui gli studenti abbiano particolari difficoltà di comprensione, difficilmente può agevolare l'approccio diretto al testo. Inoltre, le difficoltà di comprensione potrebbero essere ancora più marcate se non viene messo a disposizione degli studenti nemmeno il testo in originale e si

procede alla sola lettura ad alta voce. Simili approcci potrebbero rendere la lettura un'esperienza demotivante, amplificando negli studenti la sensazione di inadeguatezza della loro competenza linguistica per affrontare i testi in esame, portandoli a rinunciare a qualsiasi tentativo di comprensione del testo originale, e scoraggiandoli dal proseguire le letture in modo autonomo.

La presenza sistematica della traduzione scritta dei brani proposti accompagnata dalla lettura ad alta voce – come osservato nel corso tenuto da Schwarz – può invece sollevare gli studenti da un compito inadeguato, permettendo loro di concentrarsi sul commento e sull'analisi del testo. In questo modo gli studenti non si trovano confrontati con l'eventuale inadeguatezza delle loro conoscenze linguistiche, e anzi – grazie alla giustapposizione della traduzione – possono trarre gratificazione dall'eventuale riconoscimento di elementi linguistici nel testo originale. Inoltre, la presenza della traduzione rende possibile anche a studenti senza alcuna pre conoscenza linguistica di seguire l'esposizione del docente, senza tuttavia rinunciare alla considerazione degli aspetti linguistico-formali presenti della versione originale, grazie sia alla lettura ad alta voce in italiano, sia all'analisi puntuale di alcuni elementi testuali.

Corsi monografici avanzati

Per quanto riguarda i corsi monografici, sono state osservate delle lezioni per i moduli avanzati presso tutti e tre gli atenei, ma essendo i moduli molto diversi tra loro non è possibile procedere ad un confronto sistematico. Presso l'università A (VO3-UniA) si trattava di un corso monografico di letteratura italiana dedicato a un singolo autore, offerto come corso facoltativo per gli studenti del Bachelor, e obbligatorio per il Master di Romanistica, e tenuto interamente in italiano. Presso le università B e C i corsi erano invece dedicati a percorsi tematici e avevano carattere interdisciplinare: presso l'università B il corso (VO3-UniB) poteva valere sia per i moduli obbligatori di letteratura italiana di Bachelor e Master, sia per un modulo facoltativo di studi interdisciplinari del Master, ed era dedicato ad un'epoca della cultura italiana che è stata illustrata facendo riferimento anche alle arti e allo spettacolo. Presso l'università C invece il corso (VO3-UniC) rientrava in un modulo di studi culturali e dei media interdisciplinare per Romanistica, ed ha esplorato un tema a cavallo di diverse epoche e letterature romanze. Entrambi i corsi tematici interdisciplinari sono stati tenuti in tedesco, e anche per la lettura e il commento dei testi di letteratura primaria si è spesso fatto ricorso alla traduzione.

Nel corso offerto presso l'università A (VO3-UniA), tenuto dal professor Blau, le studentesse hanno avuto occasione di approfondire la conoscenza di un singolo autore, attraverso uno sguardo sul contesto storico-culturale e una presentazione delle opere più rappresentative. A

sostegno della presentazione, il professore ha proiettato regolarmente delle *slide*, che sono state messe a disposizione insieme al testo delle lezioni frontali sul sito web personale del docente. Come spiega Blau nell'intervista, per la preparazione dell'esame finale le studentesse non erano tenute a leggere opere integrarli:

«(GM: È previsto anche che leggano delle opere integrali?) Questa è una cosa facoltativa. Dipende, in alcune lezioni sì. Nel caso di ### [= autore oggetto del corso monografico] un po' meno, perché comunque il panorama è talmente ampio che sarebbe difficile scegliere.» (Prof. Blau, 73-74)

La preparazione all'esame si sarebbe dunque dovuta svolgere esclusivamente su quanto esposto a lezione e sui materiali forniti dal professore, ma – come spiega il professore – si tratta di una scelta strettamente connessa al tema e all'autore affrontato, e non di una prassi generale per i corsi monografici avanzati. Infatti, per lo stesso tipo di corso, la professoressa Weiß afferma ad esempio di richiedere in genere la lettura di due-tre testi letterari:

«Quando metto queste liste di letteratura nei corsi monografici questo serve per dopo, se casomai loro fanno un seminario su un tema... relazionato, possono avere già un po' uno spunto da cui partire, o se fanno una *Masterarbeit* [tesi di Master] oppure una *Bachelorarbeit* [tesi di Bachelor]. Quello che chiedo invece è – quando faccio un corso monografico – è la lettura – dipende dall'epoca letteraria e anche... dalla difficoltà del testo – che leggano perlomeno due tre testi letterari.» (Prof.in Weiß, 96)

Per quanto riguarda la letteratura primaria, le studentesse del corso di Blau hanno quindi avuto all'interno delle *slide* una selezione di testi poetici e di brani tratti da romanzi e opere teatrali, talvolta accompagnati dall'immagine di frontespizi o tratte da edizioni illustrate. Negli incontri osservati, i testi sono sempre stati letti ad alta voce dal professore e commentati sia sul piano del contenuto, in relazione alla poetica e alla realtà biografica dell'autore, sia per quanto riguarda gli elementi formali, attraverso un'analisi stilistica e lessicale: per quanto riguarda i testi poetici è stata condotta anche un'analisi metrica, mentre i brani tratti dai romanzi o dalle opere teatrali sono sempre stati contestualizzati attraverso un riassunto della trama complessiva e la descrizione dei personaggi principali. La comprensione dei brani in lettura non è stata supportata da alcun riferimento al tedesco, ma è stata condotta un'analisi lessicale, e talvolta sono state fornite delle osservazioni puntuali su forme arcaiche, termini desueti o licenze poetiche. A questo proposito, è necessario sottolineare che si trattava di un corso offerto per un modulo avanzato del Master, o come corso facoltativo a partire dal quarto semestre del Bachelor, quando – stando a quando descritto nel piano di studi – il percorso di formazione linguistica dovrebbe portare gli studenti a comprendere testi, anche letterari, "lunghi e complessi" e a coglierne le differenze di stile e di registro. Inoltre, nell'intervista, Blau ha affermato di scegliere i brani da proporre a lezione all'insegna di un compromesso tra il loro valore rappresentativo in funzione dell'esposizione, e la difficoltà dal punto di vista della

comprensione, poiché – afferma il professore – scegliere brani troppo difficili potrebbe essere controproducente:

«(GM: Nella scelta dei brani prevale più l'interesse per quel determinato brano... oppure valuta anche quanto gli studenti siano in grado di... comprenderlo?) Diciamo un compromesso tra le due cose [ridendo]. Da una parte i brani devono essere tipici per l'opera, sia dal punto di vista del contenuto che della stilistica. Cioè le tecniche e... magari un punto centrale nella trama del romanzo... E poi dall'altra parte bisogna ovviamente... scegliere i brani che... siano al livello dello studente, no? Di non scegliere una cosa troppo difficile. Perché voglio far capire la cosa, no? Sarebbe un po' controproduitivo scegliere una cosa che ostacola poi la comprensione.» (Prof. Blau, 69-70)

Il corso monografico osservato presso l'università B (VO3-UniB) aveva un carattere fortemente interdisciplinare, con riferimenti alle arti visive, alla musica e allo spettacolo, e – sebbene nel programma fosse prevista la lettura di alcune opere italiane di narrativa contemporanea e di saggistica – negli incontri osservati il riferimento a testi di letteratura primaria è stato sporadico. Il corso è stato tenuto in tedesco e anche i brani citati a lezione – che venivano distribuiti alle studentesse all'interno di *handout* – se tratti da opere italiane venivano forniti in traduzione. In un solo caso è stato proiettato e letto ad alta voce un brano in originale, mentre anche a sostegno di specifiche considerazioni narratologiche su un romanzo è stato fatto riferimento a brani tradotti. Il corso era previsto a partire dal quinto semestre del Bachelor, quindi indirizzato idealmente a studenti con un livello B2 di italiano, tuttavia è probabile che la scelta dell'uso del tedesco e della lettura dei testi in traduzione fosse giustificata dal carattere fortemente interdisciplinare del corso e dalla volontà di aprirlo anche a studenti non italianisti¹.

Anche il corso di Braun osservato presso l'università C (VO3-UniC) – sebbene previsto per il quarto semestre del Bachelor – è stato tenuto in tedesco, ma in questo caso si trattava di un corso in comune per le diverse lingue romanze e quindi indirizzato a tutti gli studenti di Romanistica. Negli incontri osservati è stato fatto sistematico riferimento a testi di letteratura primaria, soprattutto in francese, poiché – come mi ha spiegato il docente dopo la prima osservazione – rappresenta insieme allo spagnolo la lingua di studio della maggior parte degli studenti di Romanistica. I brani di letteratura primaria affrontati a lezione erano contenuti nelle dispense messe a disposizione delle studentesse online², le quali avevano così la possibilità di affrontare la lettura prima della lezione. Per quanto riguarda i brani tratti da romanzi, essi sono stati letti dopo aver introdotto l'autore attraverso riferimenti biografici e storico-culturali, e dopo aver presentato l'opera fornendo un riassunto della trama e contestualizzando il singolo

¹ Purtroppo, non avendo potuto condurre l'intervista con la docente (v. § II 2.3.4), non è stato possibile verificare questa ipotesi.

² Braun ha utilizzato un servizio di archiviazione in *cloud* per mettere a disposizione delle studentesse le dispense da lui create contenenti testi di letteratura primaria e secondaria, nonché testi redatti dallo stesso docente.

brano. La lettura in aula è sempre stata condotta ad alta voce e – quando possibile – è stato chiesto a persone madrelingua presenti a lezione di leggere la versione originale. All'interno delle dispense, per i testi poetici l'originale era sempre accompagnato dalla traduzione, mentre i brani tratti dai romanzi erano forniti solo in originale, sebbene in aula il docente provvedesse comunque a leggerne la traduzione da edizioni tedesche. In uno scambio informale dopo una delle lezioni osservate, Braun ha legittimato l'uso delle traduzioni all'insegna di un approccio comparatistico allo studio della letteratura a Romanistica, che non si limiti alla lettura di opere scritte nella lingua di studio¹.

3.2.2. Esercitazioni

Presso le università A e B, dopo i corsi introduttivi allo studio della letteratura italiana, vengono offerte delle esercitazioni (*Übungen*) in cui gli studenti hanno occasione di applicare quanto appreso nelle lezioni introduttive su concreti esempi testuali, esercitando – appunto – i metodi di analisi. Presso l'università C invece, è previsto un primo seminario di letteratura² accompagnato da un *Tutorium*: come spiegato da Grün, titolare del seminario per alcuni semestri, il *Tutorium* svolge una funzione simile a quella di un corso di lettura, offrendo agli studenti la possibilità di affrontare in modo più approfondito i testi menzionati all'interno del seminario:

«Per *Introduzione allo studio della letteratura* c'è anche un *Tutorium*, e per la mia parte ha in qualche modo il carattere di un corso di lettura, perché spesso lavorano ancora con i testi, che forse io a lezione menziono solo [...]. In principio questo avviene a posteriori. Sì, cioè... io parlo forse di Dante, Boccaccio e Petrarca e nel corso hanno di nuovo l'opportunità forse... il sonetto, per cui io ho detto solo brevemente: "Ok, questo è il sonetto, e questa è la forma", ehm... "e dovete accettarlo" così della serie [ridendo], nel *Tutorium* loro hanno poi la possibilità di dire: "Ok, non ho proprio capito... dove..."» (Dr. Grün, 32 – originale in tedesco³)

Nell'ambito dell'indagine presso l'università C nel semestre invernale 2017/2018, non è stato possibile osservare né il seminario né il *Tutorium*. È possibile, tuttavia, mettere a confronto quanto osservato per l'esercitazione tenuta da Rot presso l'università A (UE-UniA)

¹ Braun, nei brevi colloqui seguiti alle osservazioni, ha sottolineato più volte il valore di un approccio interlinguistico allo studio delle letterature romanze, sostenendo anche che i romanisti dovrebbero idealmente avere una conoscenza – almeno passiva – di tutte le lingue romanze: ha poi raccontato di aver lui stesso letto i primi libri di letteratura straniera in traduzione, e di essere poi tornato a leggerli in lingua in un secondo momento spinto dalla curiosità di vedere come erano stati scritti in originale.

² Come emerso dall'intervista con Grün (v. § III 2.3) – questo seminario viene tenuto principalmente nel formato di lezione frontale in cui il docente affronta la storia letteraria attraverso le maggiori personalità, accompagnandola dalla trattazione dei diversi generi letterari, esemplificati da alcuni testi.

³ «Es gibt zur *Einführung in die Literaturwissenschaft* ja, auch ein *Tutorium*, und das hat für meinen Teil auch in gewisser Weise den Charakter eines Lektürekurses, weil die häufig nochmal mit den Texten arbeiten, die ich vielleicht in der Vorlesung nur so kurz anreißer [...]. Das ist dann im Prinzip nachträglich. Ja, also ... ich spreche vielleicht über eben Dante, Boccaccio und Petrarca und in dem Kurs ist da eben nochmal die Gelegenheit möglicherweise ... das Sonett, da wo ich nur kurz gesagt hab: „Okay, das ist das Sonett, und das ist die Form und“ ähm ... „müsst ihr akzeptieren“ so nach dem Motto [lachend], dass sie dann eben in dem *Tutorium* nochmal sagen können: „Ok, hab ich eben nicht verstanden ... wo ...“» (Dr. Grün, 32).

e quella tenuta da Rosa presso l'università B (UE-UniB), prendendo in esame anche l'esercitazione di lettura offerta da Rossi come accompagnamento al corso (UE-UniB+).

Presso l'università A, l'esercitazione era prevista per il secondo semestre di studio, ovvero dopo il primo corso di introduzione allo studio della letteratura e il primo modulo di lingua, che – stando al piano di studi – dovrebbe portare ad un livello linguistico adeguato a comprendere romanzi e opere teatrali contemporanei di difficoltà media. L'esercitazione tenuta da Rot (UE-UniA), osservata per la presente indagine, si proponeva di fornire tecniche del lavoro scientifico e conoscenze di base della critica e della teoria letteraria; inoltre era prevista l'analisi di testi letterari di epoche e generi diversi ed erano state indicate alcune letture di accompagnamento obbligatorie (alcune poesie e novelle, un'opera teatrale). Tuttavia, negli incontri osservati l'impiego dei testi è stato piuttosto limitato: in un incontro è stato fatto riferimento ad alcuni testi poetici, poesie visive, *ready made*, ecc. a sostegno del discorso sul concetto di letterarietà, mentre un secondo incontro è stato dedicato ad una rassegna delle figure retoriche accompagnate da esempi, ricalcando quanto fatto da Gelb nel corso introduttivo (VO1-UniA) (v. § III 3.2.1).

Analogamente a quanto osservato per il corso di storia della letteratura (VO2-UniA), anche per l'esercitazione Rot ha messo a disposizione delle studentesse il contenuto delle *slide* mostrate a lezione e gli esempi testuali all'interno di una dispensa. Nella rassegna delle figure retoriche, ogni figura era accompagnata da esempi in italiano, quasi sempre tratti dalla letteratura, ma anche dal linguaggio comune, e le studentesse venivano interpellate per identificare le figure e scioglierne il significato. Tuttavia, non sempre veniva commentato in tedesco il significato del testo e la comprensione da parte delle studentesse non veniva così agevolata, neanche a fronte di brani complessi. Inoltre, il fatto che si trattasse di brevi citazioni non facilitava la comprensione, e in alcuni casi l'assenza di un contesto ha probabilmente reso più difficile, se non impossibile, l'interpretazione¹.

L'esercitazione presso l'università B viene offerta indicativamente per il terzo semestre di studio del Bachelor, e per gli studenti che intendono frequentare il corso è indicata una pre conoscenza dell'italiano pari al livello A2. Inoltre, nonostante il piano di studi collochi l'esercitazione dopo il corso introduttivo, averlo frequentato o averne sostenuto l'esame non costituiscono un prerequisito obbligatorio per poter frequentare l'esercitazione. Così come per

¹ Un chiaro esempio di questa difficoltà è rappresentato dalla poesia *Soldati* di Ungaretti, che nella dispensa era stata inserita con i soli versi senza il titolo: pur trattandosi di un testo molto conosciuto, non può essere dato per certo che le studentesse (non italiane) conoscessero il titolo di questa breve poesia, e l'assenza del contesto e del paratesto ha reso difficile interpretare correttamente la similitudine "Si sta come / d'autunno / sugli alberi / le foglie".

il corso osservato presso l'università A, anche per l'esercitazione tenuta da Rosa presso l'università B (UE-UniB) erano previste alcune letture integrali di accompagnamento – alcuni testi poetici, un romanzo e un'opera teatrale – ma in questo caso è stata offerta un'ora supplementare tenuta da Rossi dedicata alla lettura delle opere assegnate¹. Nella descrizione del corso disponibile online, venivano invitati gli studenti a iniziare a leggere il romanzo e l'opera teatrale prima dell'inizio del semestre, e venivano fortemente incoraggiati a frequentare l'esercitazione di lettura facoltativa, sottolineando comunque la necessità di un impegno autonomo per la lettura.

All'interno degli incontri osservati per la presente indagine, Rosa ha dedicato uno spazio più ampio alla lettura, rispetto a quanto osservato nel corso offerto da Rot presso l'università A: dopo aver esposto le categorie di analisi o le strutture narrative oggetto della lezione, Rosa ha sempre fornito esempi testuali, guidando poi le studentesse attraverso precise domande all'analisi e al riconoscimento delle categorie affrontate.

I brani esemplificativi di letteratura primaria – che non fossero tratti dalle opere di accompagnamento – sono sempre stati distribuiti alle studentesse in formato cartaceo e letti ad alta voce dalla docente o dalle stesse partecipanti. I brani impiegati a lezione si prestavano in modo ideale ad esemplificare le diverse categorie: ad esempio, dopo aver affrontato le categorie di narratore, prospettiva e focalizzazione, sono stati letti tre brani di circa mezza pagina ognuno, tratti da romanzi molto diversi tra loro dal punto di vista narratologico-formale, e in questo modo le studentesse hanno potuto facilmente riconoscere nei concreti esempi testuali quanto rappresentato dalle diverse categorie.

Non sono stati osservati momenti dedicati alla comprensione del testo, e solo quando è stato affrontato un testo saggistico in italiano la docente ha fornito una traduzione estemporanea dei passi più significativi. Ad ogni modo, al primo degli incontri osservati, le studentesse avevano già ricevuto in precedenza le schede contenenti i brani in esame, e avevano dunque avuto l'opportunità di leggerli prima della lezione. Quando invece sono stati presentati dei brani nuovi alle studentesse, dopo la lettura ad alta voce, è stata data loro la possibilità di rileggere i testi autonomamente e di confrontarsi con le colleghe, e solo dopo dieci minuti di lettura silenziosa e analisi a coppie è stato svolto un confronto in plenum. La possibilità di rileggere i brani individualmente in silenzio e il confronto tra pari hanno probabilmente aumentato l'efficacia della lettura, permettendo una maggiore partecipazione alla discussione in plenum. Inoltre, anche la possibilità di applicare gli elementi di analisi

¹ L'esercitazione di lettura (UE-UniB+) verrà descritta dettagliatamente nel prossimo paragrafo, dal momento che – a differenza delle due esercitazioni tenute da Rot e Rosa – si tratta di un corso facoltativo, non scientifico.

appena affrontati su esempi testuali fortemente esemplificativi per le diverse categorie, potrebbe aver avuto un effetto positivo sulla partecipazione delle studentesse, che sono sempre intervenute con vivacità e che, di fronte a un concetto non perfettamente chiaro, non è sembrato esitassero a porre domande o richiedere ulteriori esempi o precisazioni; la stessa docente in diverse occasioni ha posto domande per assicurarsi che tutte avessero capito.

A questo proposito, è interessante fare riferimento a quanto emerso dalle interviste con Jasmin e Iris, che sono state coinvolte nell'indagine in quanto frequentanti l'esercitazione presso l'università B. In entrambe le interviste, tra le caratteristiche positive riferite ai docenti, viene menzionata la premura di assicurarsi che a lezione tutti gli studenti stiano seguendo. Iris ad esempio – premettendo che c'è una grande differenza tra corsi frontali e seminari – afferma che i docenti in generale apprezzano la partecipazione degli studenti e si premurano che tutti abbiano capito:

«Sennò direi che tutti [i docenti] in realtà... apprezzano tutti quando si partecipa veramente, e quando vengono lette le cose, e così via. Ma hanno anche interesse che le cose vengano capite, e non raccontano semplicemente le cose e poi vanno via, ma vogliono accertarsi che si sia capito, e poi chiedono di nuovo e così, e spiegano anche una seconda volta.» (Iris, 59 – originale in tedesco¹)

Anche Jasmin, rispondendo alla mia domanda su cosa secondo lei caratterizza un buon docente, descrive il modo di lavorare osservato nell'esercitazione tenuta da Rosa.

«Allora, credo che [il docente ideale] dovrebbe saper spiegare bene, e dovrebbe sottolineare i concetti che presenta attraverso alcuni esempi. Ehm... e preoccuparsi anche che il concetto arrivi agli studenti attraverso questi esempi.» (Jasmin, 75 – originale in tedesco²)

Secondo Jasmin, la scelta degli esempi e l'attivo accertarsi da parte del docente che gli studenti abbiano capito risultano dunque elementi chiave per la buona riuscita di un corso.

In generale, sia Iris che Jasmin danno un giudizio molto positivo sul corso. Iris ha trovato il corso interessante e ben strutturato, e racconta di aver imparato molto, anche se all'inizio aveva timore che il suo livello di italiano non fosse sufficiente, e nonostante qualche difficoltà con la comprensione di Petrarca e Pirandello:

«Il corso mi è piaciuto tantissimo. L'ho trovato molto interessante, ero... all'inizio avevo un po' di paura perché pensavo che forse il mio italiano non sarebbe stato sufficiente, per così dire. E all'inizio ho avuto qualche difficoltà, perché abbiamo fatto Petrarca e poi Pirandello, e... Ho avuto qualche difficoltà a leggere e a capire

¹ «Aber sonst würde ich sagen, dass alle eigentlich halt sehr ... also, dass alle halt es wertschätzen, wenn man sich wirklich beteiligt, und wenn man die Sachen liest und so. Und aber sie auch ein Interesse daran haben, dass man halt die Sachen versteht, und jetzt, dass sie halt nicht nur die Sachen erzählen und dann gehen sie, sondern dass sie überprüfen wollen, dass man verstanden hat, und noch mal nachfragen, und so, und es auch ein zweites Mal erklären.» (Iris, 59).

² «Also ich denke, er sollte eben gut erklären können und die Konzepte, die er vorstellt, anhand einiger Beispiele auch unterstreichen. Ähm ... ja eben dafür sorgen, dass das Konzept auch ankommt mithilfe dieser Beispiele bei den Studenten.» (Jasmin, 75).

tutto, ma... Ehm ho imparato tantissimo nel corso. Ehm... l'ho trovato veramente interessante, e anche ben strutturato, e... sì, lo rifarei ancora [ride].» (Iris, 9 – originale in tedesco¹)

Anche Jasmin afferma che il corso le è piaciuto molto, che ha trovato i temi interessanti e che le è piaciuto come la docente ha strutturato il corso, alternando esercizi a parti teoriche:

«[...] il corso mi è piaciuto molto, trovo gli argomenti che abbiamo affrontato molto interessanti. E... abbiamo letto questo libro, *La romana* di Moravia e ehm... l'ho trovato una buona lettura. Ho anche trovato molto buono il modo in cui [Rosa] insegna, come ha strutturato la lezione, che c'erano anche esercizi, e c'erano anche parti teoriche, ehm... sì. Questo corso mi ha colpito molto positivamente. Ho trovato anche molto buono che ci fosse una lezione pratica [UE-UniB+] con un'altra docente [Rossi].» (Jasmin, 25 – originale in tedesco²)

Mentre Iris menziona la lettura di Petrarca e di Pirandello come un elemento di difficoltà, Jasmin cita il romanzo di Moravia, giudicandolo una buona lettura. Inoltre, afferma di aver apprezzato che ci fosse l'ora extra di accompagnamento tenuta da Rossi (UE-UniB+).

Riassumendo quanto emerso dai dati raccolti, è possibile affermare che nelle esercitazioni di letteratura – così come nei corsi introduttivi – l'incontro con i testi ha valore esemplificativo, e sebbene siano previste letture integrali di accompagnamento, esso avviene prevalentemente attraverso brevi citazioni o estratti. Le letture forniscono quindi occasione di applicazione pratica dei concetti teorici appresi fino a quel momento, relativi a categorie formali funzionali all'analisi retorica e narratologica. I testi presi in esame a lezione vengono messi a disposizione degli studenti (in forma cartacea o proiettati all'interno di *slide*), vengono letti ad alta voce in originale e commentati in tedesco in cooperazione con gli studenti. In entrambi i corsi osservati, i testi proposti apparivano di un livello linguistico superiore rispetto a quello verosimilmente posseduto dalle studentesse e, sebbene per il corso tenuto da Rosa presso l'università B venissero impiegate alcune strategie di supporto alla comprensione (come la lettura di alcuni testi nel corso di accompagnamento o la lettura silenziosa in aula), la traduzione in tedesco veniva offerta in modo non sistematico.

Per quanto riguarda l'analisi testuale, pur trattandosi del primo corso in cui gli studenti hanno occasione di lavorare con i testi, l'autonomia che è richiesta nel lavoro di analisi è limitata, dal momento che gli studenti sono prevalentemente chiamati ad un esercizio di

¹ «Mir hat der Kurs total viel Spaß gemacht. Ich fand total interessant, also ich war ... Am Anfang hatte ich ein Bisschen Angst, weil ich dachte, dass eventuell mein Italienisch nicht ausreichend ist, sozusagen. Und ich hab' mich auch am Anfang ein bisschen schwer getan, weil wir dann Petrarca eben gemacht hatten, und dann halt Pirandello, und, und ... Ich habe mich schon ein Bisschen schwer getan beim Lesen und alles zu verstehen, aber ... Ähm ich hab' super viel gelernt in dem Kurs. Ähm ... ich fand ihn wirklich interessant, ich fand ihn auch gut aufgebaut, und ... ja, würde ich ihn noch mal machen [lacht].» (Iris, 9).

² «[...] mir hat den Kurs sehr Spaß gemacht, ich finde sehr interessant die Themen auch die wir durchgemacht haben. Und ... wir haben dieses eine Buch gelesen, *La romana* von Moravia und ähm... das fand ich auch sehr gut zum Lesen. Ich fand auch sehr gut, wie sie [Rosa] unterrichtet, und die Vorlesung strukturiert hatte, dass man auch Übungen hatte, und da waren auch theoretische Teile, ähm... ja. Das hatte mich sehr positiv überrascht diese [Übung]. Ich fand auch gut, dass es eine Übungsstunde dazu gab, bei einer anderen Dozentin [Rossi].» (Jasmin, 25).

riconoscimento delle categorie date. A prescindere dal tipo di lavoro svolto, sin da questi primi approcci, il contatto diretto con i testi letterari può essere fondamentale per la motivazione alla lettura: non solo gli studenti hanno occasione di affrontare la lettura integrale di alcune opere di diverso genere, ma anche attraverso la lettura a lezione, seppur limitata a pochi versi o a brevi brani, gli studenti potrebbero essere stimolati a proseguire e approfondire la lettura autonomamente¹. Per questo motivo è fondamentale che la lettura non si tramuti in un'esperienza frustrante: soprattutto in queste prime fasi dello studio, in cui la competenza linguistica di molti studenti è ancora limitata, i testi dovrebbero essere quindi accuratamente scelti coerentemente al livello degli studenti, oppure essere accompagnati da adeguati supporti alla comprensione, come glosse, parafrasi, traduzioni, ecc. In alternativa è sempre possibile demandare una prima lettura dei brani oggetto di analisi al lavoro autonomo degli studenti, fornendo i testi in anticipo.

Le esercitazioni di lettura

Indagando la presenza dei testi di letteratura primaria all'interno del percorso di formazione letteraria a Romanistica, merita particolare attenzione quel tipo di corso dedicato in modo specifico alla lettura dei testi (*Leseübung* o *Lektürekurs*). Nel periodo di svolgimento della presente indagine, corsi di questo tipo venivano offerti solo presso l'università B, sia come accompagnamento ai corsi scientifici, sia come corsi autonomi, mentre presso le università A e C venivano offerti dei *Tutoria* di accompagnamento, che sebbene potessero essere dedicati anche alla lettura dei testi di letteratura primaria, non venivano sistematicamente offerti con tale obiettivo.

Nell'intervista con Verdi dell'università A, il docente racconta di come qualche anno prima – quando lui stesso era studente del Master – fossero stati introdotti dei corsi chiamati *Lektürekurse*, la cui implementazione tuttavia non aveva avuto successo, ed erano stati dunque aboliti:

«Ci fu la proposta... era stata introdotta, quando ho fatto io il Master, cioè il primo Master in assoluto, c'erano quelli che venivano chiamati i *Lektürekurse*, e dovevano essere una via di mezzo tra un seminario e un nozionistico. Nel senso che si leggevano testi, a lezione si andava e si discuteva [...]. Quindi potevano essere semplicemente testi letterari dalla A alla Zeta: ti do chissà tre libri e parliamo solo di quelli e li contestualizziamo... parliamo... Il problema è che non c'erano le ore per farlo, cioè da sopra non hanno dato le ore in più. E quindi noi ci ritrovavamo – quelli che dovevano fare *Lektürekurs* – ci ritrovavamo in un seminario normale, però siccome erano molti meno crediti non dovevamo scrivere il lavoro. [...] E quindi lì in teoria, come dire... un tentativo c'è stato. (GM: Abortito.) Abortito per motivi... non so bene quali. Suppongo più per motivi burocratico-finanziari che non per... Perché l'idea di per sé... a me sembra, come dire, necessario per questo

¹ Rot ad esempio, ha incoraggiato le studentesse ad approfondire le letture, invitandole ad utilizzare la biblioteca dell'istituto. Inoltre, dalle interviste con Iris e Jasmin è emerso come i testi affrontati o menzionati nei corsi influenzino la scelta delle letture private (v. § III 5.1.1).

luogo qua. Un qualcosa che sia – soprattutto per quanto riguarda la letteratura – che sia proprio... strutturale, che colma una lacuna.» (Mag. Verdi, 62)

Sebbene Verdi non abbia effettivamente avuto occasione di frequentare un corso di lettura vero e proprio, afferma la convinzione che a Romanistica un'offerta di questo tipo sarebbe necessaria per colmare la "lacuna" relativa alle letture autonome da parte degli studenti.

Anche presso l'università C in passato venivano offerti quelli che la professoressa Grau definisce *Lektüreseminare*, che però – con dispiacere della professoressa – sono stati cancellati dal piano di studi:

«All'inizio [dell'attività di insegnamento] ho fatto soprattutto seminari di lettura, e l'ho trovato molto bello. Cioè, una vera e propria lettura di testi. E purtroppo ora li hanno tolti dal nuovo corso di studi. Questo significava che ci si metteva lì davvero con il testo e si leggevano certi passaggi paragrafo per paragrafo, o un verso [...]. Allora, mi sono piaciuti molto, cioè vedere direttamente nel testo e poi parlare di certi passaggi e così via. Purtroppo, è stato cancellato, completamente cancellato dai nostri piani di studio. L'ho rimpianto molto. [...] L'abbiamo avuto ancora per molto tempo, finché non è arrivata l'ultima riforma, avevamo ancora un seminario di lettura. Lì potevano sempre esercitarsi un po' anche i professori [ride]. Lo facevo volentieri. Cioè davvero con il testo, e a volte solo uno o due romanzi per corso, per così dire. E sempre solo leggere e una volta dicevamo: "Ora, questa volta leggiamo il capitolo 10, ora leggiamo il capitolo 14", e poi appunto su determinati passaggi [...].» (Prof.in Grau, 98-102 – originale in tedesco¹)

I seminari di cui parla la professoressa venivano dunque dedicati esclusivamente alla lettura e al commento dei testi, e venivano tenuti anche da professori abilitati. Grau non si capacita di come questo tipo di corso possa essere stato escluso da un percorso di studi di letteratura, e spiega che al loro posto vengono ora offerti dei "corsi di tutorato" (*Tutoria*) in collaborazione con gli stessi studenti, per i quali però non vi sono molte risorse e l'offerta risulta quindi discontinua:

«Mi chiedo sempre come si possa fare qualcosa del genere [cancellare i corsi di lettura] in un corso di studi di letteratura. Quello che stiamo cercando di fare – al dipartimento – è di far svolgere dei *Tutoria*. Ma [per] i *Tutoria*... non abbiamo sempre i fondi, se ne può avere uno una volta, o uno ogni due semestri. E se adesso si ha per l'italiano, poi si [ri]sentono i francesi [...] è tutto piuttosto problematico. Volevamo... secondo il programma... volevamo avere praticamente un *Tutorium* per ogni corso, ma questo non ce lo possiamo assolutamente più permettere.» (Prof.in Grau, 104 – originale in tedesco²)

¹ «Am Anfang habe ich vor allem Lektüreseminare gemacht, und das fand ich auch ganz schön. Das heißt also wirklich Textlektüre. Und diese haben sie leider jetzt aus dem neuen Studium eben rausgenommen. Das bedeutete, da saß man wirklich mit dem Text und las abschnittsweise bestimmte Stellen, oder ein Vers [...]. Also die haben mir mal sehr viel Spaß gemacht, also direkt es im Text zu sehen und dann jeweils über bestimmte Textstellen zu sprechen, und so. Leider ist es ausgefallen, völlig ausgefallen aus unseren Studienplänen. Das habe ich sehr, sehr bedauert. [...] Wir hatten es lange noch, bis [?] die letzte Reform kam, hatten wir immer noch ein Übungslektüreseminar. Da dürfen auch die Professoren immer mal eins üben [lacht]. Ich hab's gerne gemacht. Das heißt also wirklich mit dem Text, und manchmal auch nur ein oder zwei Romane pro Übung, sozusagen. Und immer nur lesen und einmal haben wir mal gesagt: „Jetzt, diesmal lesen wir Kapitel 10, jetzt lesen wir Kapitel 14“, und dann eben über bestimmte Stellen [...]“» (Prof.in Grau, 98-102).

² «Ich frag' mich immer nur, wie kann man also im Literaturwissenschaftsstudium eigentlich so was machen? Was wir versuchen ist – was wir versuchen im Institut – die Tutorien daran laufen zu lassen. Aber Tutorien ... Haben wir auch nicht immer so die Gelder, das kann man immer nur einmal oder alle zwei Semester eins. Und wenn man es jetzt fürs Italienische hat, dann fühlen sich die Französer [...] alles recht problematisch. Wir wollten ... planungsmäßig ... wollten wir praktisch für jede Veranstaltung so ein Tutorium daneben haben, aber das können wir uns überhaupt nicht mehr leisten.» (Prof.in Grau, 104).

I *Tutoria* di cui parla Grau non vengono dedicati alla lettura preparatoria dei testi oggetto di studio nei corsi che si propongono di accompagnare, si tratta bensì di un supporto generale per gli studenti, che hanno l'opportunità di approfondire o chiarire alcuni aspetti affrontati nel corso di riferimento.

Grün, parlando della sua esperienza di insegnamento in un altro ateneo, racconta invece di un tipo di *Tutorium* specificatamente dedicato alla lettura dei testi, come preparazione alle lezioni:

«(GM: Vengono forse offerte delle esercitazioni di lettura? Cioè... dei corsi di lettura o così...) Non che io sappia. Ehm... nella vecchia università a ### c'era[no]. Era spesso così... cioè lì ho fatto una volta qualcosa su Boccaccio, era un seminario un po' diverso da quello che ho fatto qui. E lì avevo una tutor, che era una studentessa, e che ha fatto un corso aggiuntivo al seminario, dove preparava già le novelle che noi discutevamo [nel seminario]. Cioè, è stato lussuoso [ridendo] assolutamente. Cioè, potevo appunto – non è... era volontario, e non tutti ci sono andati – ma, quando preparavo la mia lezione del seminario, potevo appunto contare sul fatto che non dovessimo all'inizio passare 60 minuti su 90 a lavorare sul testo, ma che alcuni [studenti] già lo conoscessero. Ehm... Si deve sempre avere un po' la capacità finanziaria e di personale per farlo [...]» (Dr. Grün, 31-32 – originale in tedesco¹).

Il formato di cui parla Grün si avvicina al tipo di corso osservato presso l'università B: un'esercitazione di lettura che non viene offerta come corso autonomo, ma che si propone di preparare gli studenti alle singole lezioni di un corso scientifico attraverso la lettura puntuale dei testi in esame.

Presso l'università B, l'offerta di corsi di lettura non si limita alle esercitazioni di accompagnamento, ma si estende a diversi formati, la cui frequenza da parte degli studenti resta comunque facoltativa e non sempre dà diritto al conseguimento di crediti formativi. Questo tipo di offerta viene citata da Rosa come tentativo di risposta alla carenza in termini di lettura autonoma da parte degli studenti:

«[...] abbiamo per esempio integrato con più letture adesso, perché ci siamo resi conto proprio di quello che dicevo all'inizio: gli studenti non leggono. O non hanno più quella preparazione di lettura che prima si richiedeva in automatico e... che lo facessero a casa. E invece visto che adesso non lo fanno più, abbiamo deciso, due-tre semestri fa, di integrare proprio anche nel piano degli studi che adesso esce nuovo, più letture, i corsi di lettura.» (Dott.ssa Rosa, 86)

Nell'ambito della presente indagine è stato possibile osservare una sola esercitazione di lettura, ovvero l'ora di accompagnamento all'esercitazione introduttiva allo studio della

¹ «(GM: Werden vielleicht auch Leseübungen angeboten? Also Lektürekurse oder so ...) Nicht dass ich wusste. Ähm ... ich in der alten Universität in ### gab es das. Das war dann häufig so ähm ... also dort hab' ich auch mal was über Boccaccio gemacht, war ein etwa anders Seminar als ich hier gemacht habe. Und da hatte ich eine Tutorin, die eine Studentin war, und die hat zusätzlich zum Seminar einen Kurs gemacht, wo die die Novellen, die wir besprochen haben, schon vorbereitet haben. Also, das war luxuriös [lachend] total. Das heißt, ich konnte eben – das ist nicht ... das war freiwillig, und da sind nicht alle hingegangen – aber ich konnte eben damit rechnen, wenn ich meine Seminarsitzung vorbereite, dass wir jetzt nicht 60 Minuten von 90 Minuten erst mal damit verbringen müssen, um den Text zu erarbeiten, sondern dass einige den schon kannten. Ähm... Muss man immer ein bisschen die finanziellen und personelle Kapazitäten dafür haben [...]» (Dr. Grün, 31-32).

letteratura italiana dell'università B (UE-UniB+). Nel semestre di osservazione il corso principale era tenuto da Rosa, mentre l'esercitazione di lettura – offerta come ora facoltativa alle studentesse – era tenuta da Rossi. Come mi è stato spiegato nelle interviste, le due docenti si alternavano di semestre in semestre nello svolgimento di questi due corsi, organizzati in modo tale che i testi oggetto di analisi nel corso principale venissero letti – almeno in parte – durante l'ora di lettura.

Dal giudizio che le studentesse intervistate hanno dato sull'esercitazione di lettura facoltativa, sono emerse valutazioni analoghe: ad esempio, entrambe valutano positivamente l'esercitazione in quanto supporto alle difficoltà linguistiche. Iris racconta che l'esercitazione di lettura le è stata utile soprattutto per affrontare le poesie di Petrarca, che non solo presentano un linguaggio poetico, ma anche una varietà storica della lingua lontana dallo standard attuale:

«Allora [l'esercitazione di lettura] c'era per l'*Introduzione allo studio della letteratura francese* e per l'*Introduzione allo studio della letteratura italiana*, e io l'ho fatta entrambe le volte, e credo di averne sicuramente profittato. Allora, per l'italiano è stato sicuramente un bene andarci, appunto perché a livello linguistico in italiano ero un po' indietro. E questo ha aiutato veramente, l'aver riguardato ancora una volta le poesie di Petrarca, o anche aver discusso nuovamente i testi ehm... dell'epica e del teatro.» (Iris, 87 – originale in tedesco¹)

Anche Jasmin menziona le poesie di Petrarca, indicandone la lettura come l'unica difficoltà che ha dovuto affrontare nel corso, e per le quali ha trovato particolarmente utile l'esercitazione di lettura:

«Credo, l'unica cosa che ho trovato un po' difficile... All'inizio del corso abbiamo avuto lirica, e lì abbiamo affrontato molte... poesie di Petrarca. E ehm... l'ho trovato, cioè è stato molto, cioè c'è voluto molto molto lavoro per capire queste poesie praticamente. E penso che... persone che hanno conoscenze molto limitate dell'italiano, per loro deve essere stato molto molto molto faticoso. E... l'ho trovato un po' difficile. Ma penso che ce la siamo cavata tutti bene, soprattutto perché c'era quest'ora extra [UE-UniB+].» (Jasmin, 25 – originale in tedesco²)

Se le studentesse affermano l'utilità dell'esercitazione di lettura per affrontare testi poetici del Trecento, manifestano invece entrambe qualche perplessità per quanto riguarda il metodo con cui è stata affrontata la lettura di un romanzo di metà Novecento:

«Qualche volta l'ho trovato anche un po' faticoso, perché con *La romana* qualche volta abbiamo tradotto proprio alla lettera, frase per frase. L'ho trovato un po' faticoso, perché proprio con un romanzo di 600 pagine, non

¹ «Also bei mir gab's bei *Einführung in die französische Literaturwissenschaft* und auch bei *Einführung in die italienisch Literaturwissenschaft*, und ich hab's beide Male gemacht, und hab da, glaube, schon davon profitiert. Also [für] Italienisch war auf jeden Fall gut hinzugehen, eben weil ich halt sprachlich auch [im] Italienisch[en] einfach ein bisschen hinterher war. Das hat es echt geholfen, dass wir halt diese Petrarca Gedichte noch mal angeschaut haben, oder auch Texte ähm... von der Epik und dem Drama noch mal besprochen haben.» (Iris, 87).

² «Das Einzige was ich glaub', ein bisschen schwierig fand ... Am Anfang der Vorlesung, da hatten wir Lyrik, und da haben wir ganz viele ... Gedichte von Petrarca [?] gehabt, also durchgenommen. Und ähm ... das fand ich, also es war sehr viel, also sehr, sehr aufwendig praktisch diese Gedichte zu verstehen. Und ich denke, ... Leute die nur sehr geringe Italienischkenntnisse haben, für die muss sehr, sehr, sehr, sehr mühsam gewesen sein. Und ... das fand ich ein bisschen schwierig. Aber ich denke wir haben's alle gut hinbekommen, vor allem weil auch diese Übungsstunde [UE-UniB+] da gab.» (Jasmin, 25).

posso cercare tante parole che non capisco, piuttosto... leggo semplicemente e vedo se riesco comunque a capire in qualche modo.» (Iris, 87 – originale in tedesco¹)

Iris ha trovato faticoso tradurre frase per frase parti del romanzo assegnato, non ritenendo necessario – per una lettura simile – capire tutto nel dettaglio. Della stessa opinione è Jasmin, che definisce l'esercizio di traduzione "esagerato":

«Con Petrarca è stato molto utile [...]. Ma con il romanzo di Moravia talvolta abbiamo anche dovuto semplicemente tradurre una pagina, e l'ho trovato esagerato. Cioè l'ho trovato... cioè non si tratta di questo per un romanzo, cioè... Questa è la mia opinione. Penso che sia utile ogni tanto, ma con il romanzo abbiamo fatto principalmente questo... Sì, non l'ho trovato così bello.» (Jasmin, 108 – originale in tedesco²)

Se quindi la traduzione puntuale di un testo poetico viene accolta positivamente, soprattutto a fronte di difficoltà di comprensione legate a varianti storiche dell'italiano, la traduzione di lunghi brani tratti da un romanzo contemporaneo viene percepita come "faticosa" ed "esagerata". La traduzione puntuale infatti, oltre a richiedere competenze specifiche che vanno ben oltre la comprensione del testo originale, non può essere svolta nell'ambito del corso sull'intera estensione di un'opera letteraria come un romanzo, e quindi difficilmente può rivelarsi come esercizio di un'effettiva strategia di lettura da applicare all'opera nella sua interezza.

Nonostante tale valutazione sulla lettura del romanzo, Iris dà un buon giudizio globale sull'esercitazione, spiegando come in generale abbia trovato positivi la possibilità di porre domande e il lavoro più approfondito con il testo e la lingua:

«Ma altrimenti – proprio per la poesia – mi ha aiutato tantissimo. E poi [che sia] semplicemente anche una ripetizione, e che si possano fare domande, e si possa lavorare di più con il testo e con la lingua, l'ho trovato sicuramente positivo.» (Iris, 87 – originale in tedesco³)

I due incontri dell'esercitazione di lettura osservati per il presente studio sono stati dedicati alla lettura di alcuni brani del romanzo menzionato dalle studentesse, e di un testo in versi della prima metà dell'Ottocento.

Per il romanzo, la lettura è stata svolta ad alta voce da parte delle due studentesse presenti, seguita poi dalla traduzione in tedesco frase per frase svolta dalle studentesse stesse con

¹ «Manchmal fand ich es auch ein bisschen anstrengend, weil wir haben dann bei *La romana* haben wir dann manchmal einfach Satz zu Satz, wirklich wörtlich übersetzt. Das fand ich ein bisschen anstrengend, weil gerade bei einem Roman mit 600 Seiten, da kann ich jetzt auch nicht so viele Wörter nachschlagen, was ich nicht verstehe, sondern da lese ich einfach und schaue, dass ich halt irgendwie so verstehen kann.» (Iris, 87).

² «Bei Petrarca war es sehr sinnvoll [...]. Aber bei dem Roman von Moravia, sollten wir teilweise auch einfach nur eine Seite übersetzen, und das fand ich übertrieben. Also das fand ich ... also darum geht es hier nicht bei einem Roman, also... Das ist meiner Meinung. Ich denke, es ist hin und wieder dann sinnvoll, aber wir haben hauptsächlich das dann bei dem Roman gemacht ... Ja, das fand ich nicht so toll.» (Jasmin, 108).

³ «Aber ansonsten hatte mir das auf jeden Fall – also gerade für die Lyrik – hat mir das total viel geholfen. Und dann halt auch, [dass es] eine einfach Wiederholung ist, und man halt was fragen kann und man sich mit dem Text und der Sprache halt mehr befasst, das fand ich auf jeden Fall gut.» (Iris, 87).

l'intervento costante di Rossi, la quale ha usato sempre il tedesco come lingua di comunicazione. In alcuni casi si è svolta una breve discussione tra la docente e le studentesse per riuscire ad arrivare ad una resa migliore in tedesco di un termine o di un passaggio. La traduzione è stata accompagnata da alcune domande da parte della docente su aspetti sia tematici che stilistici e narratologici. Le studentesse – una delle quali aveva già letto il romanzo nella sua interezza – avevano a disposizione una il testo cartaceo, l'altra un'edizione e-book, ma nessuna delle due ha preso appunti durante la lettura.

Il testo poetico oggetto del secondo incontro osservato, essendo già stato affrontato all'interno del corso principale, non è stato tradotto: come mi avrebbe comunicato Rossi dopo l'incontro, non era previsto che le studentesse avessero già letto il testo, dal momento che la lettura di accompagnamento viene solitamente organizzata in modo tale che gli studenti abbiano la possibilità di leggere i testi prima di affrontarli all'interno del corso principale. Dietro proposta di una studentessa, a lezione è stato quindi condotto un lavoro di analisi analogo a quello che sarebbe stato richiesto all'esame. Dopo aver ricevuto una copia del testo – formattato e senza il numero di versi – le sei studentesse presenti lo hanno letto ad alta voce, alternandosi dopo ogni strofa, venendo interrotte dalla docente per la correzione della pronuncia. Dopo la lettura, la docente ha guidato i commenti da parte delle studentesse, ponendo domande puntuali per l'analisi tematica. Per quanto riguarda l'analisi stilistica invece, la docente inizialmente ha lasciato la parola alle studentesse, ma dopo aver ricevuto due sole osservazioni, ha iniziato a leggere dei versi, chiedendo di individuare le figure retoriche utilizzate in quei passaggi specifici. Alcuni tentativi di individuazione dei mezzi stilistici sono stati respinti da Rossi, che ha cercato invece di portare le studentesse a identificare correttamente alcune figure retoriche. Per quanto riguarda l'analisi lessicale, solo in un caso la docente ha interpellato le studentesse sul significato di un verbo, che era utilizzato in una figura retorica, mentre altri brevi commenti lessicali sono emersi in funzione dell'interpretazione di alcune metafore.

Nell'intervista con Rossi non sono stati discussi in modo approfondito i metodi di lettura impiegati nell'esercitazione, ma la docente arriva a parlarne a proposito dell'approccio alla lettura all'interno dei corsi di lingua:

«[...] le lettrici [di lingua] sanno come... sanno qual è l'approccio della *Literaturwissenschaft*. Ehm... ed è di solito diverso rispetto all'approccio che hanno loro. Loro innanzi tutto non fanno leggere tutti i romanzi, ma credo che leggano – a lezione – leggano dei passi, dei brani di questi romanzi. E li analizzano dal punto di vista linguistico, o ne fanno delle letture più approfondite diciamo, come forse simile alla *Lektüreübung* di mattina [UE-UniB+] più o meno [...]. Noi invece cerchiamo di interpretare i testi, e credo che loro sappiano qual è il nostro approccio, quindi non è... Se a uno studente capita di partecipare a un corso di italiano in cui... vengono letti dei testi che guarda caso vengono anche trattati in un seminario che segue esattamente nello stesso semestre, tanto meglio per lui: avrà una lettura più... [...]. Però il modo di lavorare con i testi è diverso.» (Dr.in Rossi, 54)

Secondo Rossi, l'approccio ai testi all'interno dell'esercitazione di lettura è quindi più vicino al tipo di lettura che gli studenti svolgono nei corsi di lingua, ovvero letture "approfondite", in cui i testi vengono analizzati "dal punto di vista linguistico". Rossi sottolinea come questo tipo di lettura sia ben distinto da un approccio di tipo scientifico ai testi, in cui invece svolge un ruolo centrale l'interpretazione. Proseguendo nell'intervista, alla mia osservazione sul fatto che, proprio alla luce delle difficoltà che gli studenti sembrano avere nella lettura di testi di una certa lunghezza, emergerebbe la necessità di un esercizio di tipo linguistico, Rossi replica affermando che far capire agli studenti "cosa c'è scritto" non rientra tra i suoi compiti, ma – come vedremo (v. § III 4.2.1) – lo afferma interrogandosi se questa sua convinzione non sia sbagliata, e se invece non sia necessario "ripensare" l'insegnamento della letteratura italiana.

Come raccontato da Grün a proposito dei *Tutoria*, anche nell'intervista con Rosa emerge come l'ora di accompagnamento alleggerisca il corso principale della lettura puntuale dei testi, che sarebbe comunque necessario svolgere in aula, nella consapevolezza sia delle difficoltà di comprensione che alcuni testi comportano, sia dello scarso impegno da parte degli studenti per quanto riguarda la lettura autonoma:

«Secondo me [l'esercitazione di lettura] funziona... Non so, bisognerebbe chiedere agli studenti, non sono sicurissima. Però ci toglie un sacco dal corso, perché prima facevamo ancora... nel corso stesso, molta *Lektüre*, soprattutto nelle poesie. Cioè quando c'era la lirica: la prima parte del corso è tutta lirica, quindi si legge Petrarca ed è molto difficile. E ci toglie quel compito di farlo nel corso, e abbiamo un'ora extra dove loro possono solo semplicemente leggere... perché a casa non lo fanno.» (Dott.ssa Rosa, 62)

Raccontando di come lei stessa ha svolto l'ora di lettura il semestre precedente, Rosa spiega di aver dedicato particolare attenzione alle specificità storiche della lingua, partendo sempre da una traduzione o da una parafrasi del testo:

«[...] ho fatto o traduzione o parafrasi, però puntavo sempre sul punto di capire la costruzione e le specificità dei testi antichi. Chissà... invece di *attendevo*, c'è *attendea*, o... capito? Quelle forme che si ripetono sempre in quei testi, e se li hai visti dieci volte o se glielo dici agli studenti: "Notate questo, notate questo... la legge di Tobler-Mussafia", sai? Che c'è la *vi* che invece che all'inizio sta alla fine. Quelle cose cercavo di fargliele notare, per così dargli gli strumenti per andare avanti.» (Dott.ssa Rosa, 66)

Rosa, facendo notare gli elementi ricorrenti propri dell'italiano antico, non si è dunque limitata a far comprendere quello specifico testo, ma ha voluto fornire agli studenti gli strumenti necessari per affrontare anche altri testi lontani dall'italiano moderno¹.

Il ricorso alla parafrasi o alla traduzione sembra essere imprescindibile per poter poi lavorare sull'analisi dei testi in originale, soprattutto se – come nel caso specifico del corso osservato – la competenza linguistica degli studenti potrebbe essere insufficiente per

¹ A questo proposito è interessante segnalare che all'università B, per il Master di Romanistica, viene offerto regolarmente un modulo facoltativo di italiano antico, suddiviso in approfondimento teorico degli aspetti linguistici ed esercitazioni pratiche di lettura e traduzione.

comprendere i testi proposti: per l'accesso all'esercitazione è infatti richiesto il livello A2¹, che non è evidentemente sufficiente per affrontare testi poetici del Trecento o dell'Ottocento. Il giudizio positivo da parte delle studentesse intervistate e il discreto grado di partecipazione osservato negli incontri del corso principale tenuto da Rosa sembrano indicare che il tipo di lavoro svolto sui testi poetici e le modalità di lettura impiegate da Rossi nell'ora di accompagnamento siano stati in grado di colmare questa discrepanza. Resta comunque aperta la questione relativa all'opportunità di far tradurre i testi agli studenti a lezione, in particolare nel caso di un romanzo, soprattutto nella prospettiva di motivarli alla lettura e di fornire loro gli strumenti per proseguire la lettura in modo autonomo.

Come indica la testimonianza delle due studentesse, nel caso del corso osservato non sembra essere stata impiegata una modalità di lettura efficace per il lavoro sul testo narrativo in esame. In particolare, il romanzo assegnato avrebbe dovuto presentare meno difficoltà rispetto ai testi poetici, non solo perché opera in prosa, ma anche per via della varietà di lingua impiegata; ciononostante il lavoro di traduzione è apparso inadeguato alle studentesse. Per testi narrativi – o teatrali – di una certa lunghezza non dovrebbe infatti essere applicata la stessa modalità di lettura impiegata per brevi testi poetici. La traduzione estemporanea di testi letterari rappresenterebbe in ogni caso un compito inadeguato per studenti con un livello A2 nella lingua di studio; tuttavia, se nel caso di brevi poesie essa richiede un carico di lavoro limitato, oltre a poter includere al suo interno una prima analisi dettagliata del testo, nel caso di un testo narrativo rischia di trasformarsi in un esercizio linguistico non solo inadeguato, ma anche poco efficace ai fini della lettura e dell'analisi del testo.

È dunque necessario chiedersi in primo luogo quali siano gli obiettivi di un'esercitazione di lettura: nel caso l'obiettivo sia limitato alla comprensione di base del testo ai fini di una successiva analisi puntuale sia di testi poetici, sia di brani esemplificativi per le opere narrative, si potrebbe lavorare con glosse, parafrasi o traduzioni da leggere in parallelo; oppure – volendo coinvolgere attivamente gli studenti nella traduzione – potrebbe essere loro richiesto di produrre una traduzione scritta del testo in esame, con l'ausilio di un dizionario o di altri supporti. Nel caso in cui invece obiettivo della lettura sia quello di far esercitare gli studenti,

¹ Si ricorda che nel QCER la capacità di «critically appraise a wide variety of texts including literary works of different periods and genres» (Council of Europe 2018, 117) appare solo al livello C1. Nella griglia di autovalutazione la capacità di lettura di testi letterari compare al livello B2, ma in riferimento a testi contemporanei in prosa: «I can understand contemporary literary prose.» (Council of Europe 2018, 167), mentre nei descrittori viene segnalata la possibilità che il lettore incontri difficoltà con espressioni non comuni. Per i livelli A2 e B1 è prevista invece la capacità di comprendere testi narrativi relativi a situazioni familiari e scritti in un linguaggio di uso frequente: «short narratives involving familiar situations that are written in high frequency everyday language.» (Council of Europe 2018, 117) (v. § I 1.3.1).

affinché possano proseguire la lettura autonomamente, più consapevoli delle strategie a loro disposizione, si rendono necessari approcci diversi rispetto alla traduzione (v. Conclusioni e prospettive 1.4.1).

Nel caso in esame, l'obiettivo dell'ora di lettura sembra esaurirsi nella lettura stessa, ovvero nella comprensione dei testi che verranno poi analizzati e commentati all'interno del corso principale. Come è stato menzionato sopra, per l'esercitazione tenuta da Rosa le studentesse erano state invitate a iniziare a leggere il romanzo e il testo teatrale assegnati come letture di accompagnamento prima dell'inizio del semestre; le due opere, tuttavia, sono state affrontate anche nell'esercitazione di lettura, che – come è emerso dalle affermazioni di Rosa sopra citate – viene offerta nel tentativo di sopperire alla mancanza di lettura individuale da parte degli studenti.

È interessante confrontare questa prospettiva con quella di Erika, studentessa presso l'università A, la quale ritiene che la lettura autonoma sia una parte insostituibile e irrinunciabile dello studio universitario della letteratura, e che la lettura estensiva non dovrebbe dunque rientrare nell'offerta formativa, ma essere portata avanti in modo autonomo dagli studenti:

«In una lezione all'università non si può leggere un intero libro, questo è chiaro. Quindi, questo è un lavoro che rimane per casa. Cioè, questo gli studenti lo devono fare appunto proprio a casa. Leggere tutto il libro e così avranno il flusso. All'università secondo me è anche importante analizzare tutte le strutture, così per... insegnare agli studenti la competenza di analizzare, di interpretare le cose. Secondo me è semplicemente un compito che l'università non ha, leggere... Cioè lo deve fare lo studente a casa, leggere l'intero libro.» (Erika, 76)

Erika non ha mai avuto modo di partecipare ad esercitazioni di lettura, ma ritiene che potrebbero essere utili come offerta aggiuntiva, integrando e sostenendo la lettura individuale, senza però togliere spazio ai corsi scientifici:

«(GM: Vengono offerte delle *Leseübungen* facoltative... di sola lettura e discussione sul testo...) Sì, ma secondo me è una buona iniziativa. Perché così quelli che vogliono imparare davvero la lingua hanno la possibilità di impararla, e di vedere come si legge anche in un flusso. Cioè... se sono corsi aggiuntivi, va benissimo. [...] se ci sono corsi aggiuntivi dove si legge semplicemente... leggendo in un flusso, va bene. Perché poi questo... invece di leggere a casa da soli, leggere in un gruppo, con il professore che commenta, un po'... anche questo va bene. Se è aggiuntivo.» (Erika, 77-78)

Le esercitazioni di lettura possono quindi sì offrire un supporto agli studenti nell'approccio ai testi affrontati nei corsi scientifici, ma non potendo sostituire l'impegno di lettura individuale – soprattutto per quanto riguarda lunghi testi narrativi – dovrebbero trasmettere agli studenti delle strategie di lettura che, una volta interiorizzate, potranno essere replicate e impiegate in modo spontaneo nella lettura autonoma.

3.2.3. *Seminari*

Il formato in cui gli studenti vengono chiamati ad un più intenso lavoro autonomo sui testi è quello dei corsi seminariali, ovvero corsi che in genere – oltre all'esposizione del docente – prevedono un approfondimento della letteratura primaria e secondaria da parte degli studenti, chiamati poi a tenere una relazione – individualmente o a gruppi – e a redigere un lavoro finale. La proporzione tra il tempo dedicato all'esposizione da parte del docente, alle presentazioni degli studenti e alla discussione è molto varia, e può dipendere sia da esplicite scelte didattiche, sia dal numero di studenti frequentanti. Presso le università A e B, i primi seminari vengono chiamati *Proseminare*, e hanno una funzione propedeutica ai seminari avanzati. Presso l'università C invece – come mi è stato spiegato dalla professoressa Grau nell'intervista – si è rinunciato a distinguere tra *Proseminar* e *Seminar* per offrire più scelta agli studenti e per evitare che i seminari per i moduli più avanzati venissero frequentati da pochi studenti. Per il presente lavoro, tuttavia, è stato comunque possibile distinguere tra il seminario tenuto da Grün (SE1-UniC), offerto solo agli studenti che non avevano ancora svolto alcun seminario di letteratura, e quello tenuto dalla professoressa Grau (SE1/2-UniC), aperto invece anche agli studenti più avanzati.

In generale, per quanto riguarda la scelta dei testi, è stato possibile riscontrare una predilezione per testi e generi brevi, come è emerso anche dalle interviste con i docenti (v. § III 5.2.2). Per tutti i seminari propedeutici – ad esclusione di un solo romanzo di circa 200 pagine – sono stati infatti presi in esame racconti, atti unici, singoli capitoli di opere narrative o testi poetici. Anche nei seminari avanzati – sebbene siano stati in genere proposti testi più estesi, come romanzi o racconti lunghi – sono state affrontate opere teatrali o operistiche e novelle. Per i seminari avanzati il carico di lettura complessivo risultava dunque più ampio, anche per quanto riguarda la letteratura secondaria: in due casi infatti le studentesse sono state chiamate a svolgere le relazioni su testi di letteratura secondaria.

Per quanto riguarda la lettura in aula, negli incontri osservati per la presente indagine sono stati letti soprattutto brevi testi poetici o brani tratti da opere più estese, portati a supporto dell'analisi dei testi. La lettura integrale dei testi in esame era demandata al lavoro individuale. Tuttavia, anche quando le studentesse erano chiamate a leggere i testi autonomamente, non poteva essere dato per certo che tutte avessero effettivamente letto i testi: i segnali di questo comportamento sono da riferire sia a quanto emerso dalle interviste con i docenti (v. § III 5.1.2), sia al fatto che spesso negli incontri osservati la discussione ha visto una scarsa partecipazione da parte delle studentesse (v. § III 4.2.2).

In un solo caso – per il seminario tenuto dalla professoressa Weiß (SE2/3-UniA) – sono stati dedicati lunghi momenti alla lettura individuale a lezione, e questo potrebbe aver incentivato in modo sostanziale la partecipazione delle studentesse alla discussione. La lettura di brani estesi a lezione è molto dispendiosa all'interno dell'economia di un corso, ma oltre a consentire la partecipazione anche a chi non ha preparato la lettura in anticipo, permette un riferimento più puntuale al testo in esame, che potrebbe tradursi a sua volta in una maggior partecipazione da parte degli studenti.

Presso l'università A la lingua impiegata all'interno dei seminari, sia da parte dei docenti sia delle studentesse relatrici, è stata esclusivamente o prevalentemente l'italiano, mentre presso le università B e C è stato utilizzato quasi esclusivamente il tedesco. Inoltre, nel seminario Master tenuto dalla professoressa Grau (SE3-UniC), era ammessa la lettura dei testi di letteratura primaria in traduzione, dal momento che il corso era aperto a studentesse delle diverse lingue romanze.

Infine, in un solo corso – il seminario propedeutico tenuto da Bianchi (SE1-UniA) – è stata tematizzata in modo sistematico la questione della lettura in lingua straniera, e le studentesse sono state chiamate a redigere un glossario per i testi oggetto delle relazioni. Un simile lavoro lessicale non è sempre praticabile, ma – diversamente declinato – potrebbe trovare applicazione anche per corsi o tipi di testo differenti: per i seminari propedeutici in cui vengano presi in esame testi brevi, come il caso del corso in questione, il lavoro può essere svolto su tutto il brano assegnato e concretizzarsi nella redazione di un documento annotato, di più facile lettura per tutti gli studenti partecipanti. Nei corsi avanzati, dove vengono invece presi in esame testi più lunghi e dove quindi condurre il lavoro di analisi lessicale per l'intera estensione delle opere costituirebbe un carico eccessivo, esso potrebbe comunque essere svolto su brani circoscritti come esercizio di approfondimento lessicale, fornendo uno strumento ulteriore di analisi del testo.

Seminari propedeutici

Presso l'università A sono stati osservati due seminari propedeutici (SE1-UniA e SE1-UniA-bis) tenuti rispettivamente da Bianchi e da Verdi. Entrambi i corsi sono stati tenuti in italiano e si proponevano di affrontare un tema attraverso testi rappresentativi di diversi autori. I testi in esame dovevano essere letti autonomamente dalle studentesse, mentre a lezione il riferimento alla letteratura primaria si limitava a brevi citazioni a sostegno delle presentazioni e della discussione. Nel piano di studi questo tipo seminario è previsto per il terzo semestre di studio, in concomitanza con l'assolvimento del secondo modulo di lingua che dovrebbe portare gli

studenti a comprendere testi di letteratura contemporanea (romanzi e opere teatrali) di “livello di difficoltà medio”, potendo distinguere i diversi registri linguistici.

Nel seminario di Bianchi (SE1-UniA) sono stati affrontati testi brevi – racconti, novelle o singoli capitoli – di un periodo che andava da fine Ottocento ai primi anni Duemila. I testi sono sempre stati messi a disposizione delle studentesse sulla piattaforma online del corso, in genere come immagini scansionate, e in un solo caso il testo è stato fornito con la traduzione tedesca a fronte.

Come già accennato, le studentesse a cui veniva assegnato uno specifico testo per la presentazione erano tenute a svolgere un lavoro di ricerca lessicale, creando una lista di parole ed espressioni accompagnate dalla traduzione in tedesco, che poteva inoltre supportare le colleghe nella lettura. All'inizio di uno degli incontri osservati, Bianchi ha colto l'occasione di un malinteso nell'interpretazione di un termine in cui una studentessa era incorsa svolgendo il lavoro di analisi lessicale, per invitare le studentesse ad utilizzare il dizionario bilingue in un primo momento, e passare al dizionario monolingue per l'approfondimento. Per la lettura e l'analisi di testi brevi, il lavoro di stesura di un glossario, oltre che portare il singolo studente a condurre un'attenta analisi lessicale a supporto dell'analisi e del commento, può tradursi in un ottimo aiuto alla lettura per gli altri studenti. Tuttavia, al formato del glossario separato dal testo andrebbe preferito l'inserimento di glosse all'interno del testo stesso¹: il ricorso al glossario in un file separato interrompe infatti il flusso di lettura tanto quanto la ricerca del termine in un dizionario online, sebbene a differenza di quest'ultimo si tratti di traduzioni selezionate e supervisionate dal docente; la presenza di glosse a margine del testo stesso potrebbe invece accompagnare la lettura senza interromperla eccessivamente.

Nel corso di Verdi (SE1-UniA-bis) sono stati presi in esame racconti o atti unici di due diversi autori, uno novecentesco e uno contemporaneo, che le studentesse sono state chiamate ad analizzare sulla base di prospettive teoriche presentate dal docente all'inizio del semestre. La lettura integrale dei testi era rimessa al lavoro autonomo delle partecipanti², mentre all'interno delle presentazioni proiettate a lezione sono stati inseriti alcuni brani, letti e commentati a sostegno dell'esposizione. Anche il docente talvolta, nella discussione che si svolgeva dopo le relazioni, ha fatto precisi riferimenti ai testi e ha letto ad alta voce dei passaggi per poi chiedere alle studentesse di commentare il brano letto o di rispondere a domande più puntuali.

¹ Con semplici programmi gratuiti è possibile annotare il testo anche in formato PDF.

² La lettura dei testi assegnati è stata verificata attraverso test intermedi, contenuti anche una domanda di scrittura creativa in cui le studentesse erano chiamate ad immaginare, descrivere e motivare, un personaggio aggiuntivo da inserire in una delle opere teatrali in lettura.

Per guidare la discussione, Verdi proiettava un elenco di parole chiave e concetti, talvolta contenente elementi già trattati dalle stesse relatrici.

In un incontro, ad esempio, dopo due presentazioni relative a due testi contenenti molti riferimenti politici, Verdi ha proiettato delle liste di elementi tratti dai testi in esame, come nomi di personaggi storici o riferimenti alla realtà politico-culturale italiana degli ultimi decenni, invitando le studentesse a discuterne. Sono però intervenuti quasi esclusivamente gli studenti italiani presenti a lezione. Questa dinamica esemplifica perfettamente come talvolta non sia (solo) una competenza linguistica insufficiente ad ostacolare la comprensione di un testo, bensì (anche) la mancanza di conoscenze specifiche che permetterebbero di decifrare alcuni riferimenti altrimenti opachi. Tali conoscenze potrebbero rappresentare un sapere comune nella realtà storico-culturale in cui è nato il testo, ma potrebbero esulare dall'orizzonte di un lettore straniero: un esempio di ciò è emerso chiaramente in un altro incontro del seminario, quando per far comprendere un passaggio, il docente ha dovuto fornire delle spiegazioni sull'orientamento politico di due diversi telegiornali italiani citati nel testo. Qualora i testi in esame siano particolarmente ricchi di simili riferimenti sarebbe forse opportuno fornire una spiegazione degli elementi potenzialmente opachi prima della lettura, oppure dare precise indicazioni a riguardo agli studenti incaricati di preparare le relazioni sui testi (cfr. Reichl 2008, 273, v. § I 3.2.1).

Presso l'università B il seminario propedeutico è previsto per il quarto semestre, dopo che gli studenti – che stando al programma dovrebbero aver raggiunto un livello B1/B2 – hanno concluso il primo modulo di base di letteratura, comprensivo del corso introduttivo e dell'esercitazione. Il seminario osservato (SE1-UniB), tenuto da Rossi in tedesco, si proponeva di affrontare un tema e un periodo storico precisi attraverso la lettura di alcune poesie, di una novella e di un romanzo. Inoltre, nella descrizione del corso era stata esplicitamente inserita tra i prerequisiti una buona capacità di lettura, oltre che il piacere e la disponibilità a leggere.

Come mi è stato spiegato dalla stessa docente, degli incontri osservati solo uno può essere considerato rappresentativo di una lezione 'normale', dal momento che due incontri sono stati dedicati rispettivamente ad una conferenza di una docente ospite (*Gastvortrag*)¹ e al commento in plenum su un romanzo che avrebbero dovuto leggere tutte le studentesse, mentre solo nell'ultimo incontro osservato era prevista la presentazione da parte di uno studente. La presentazione è stata preparata su una poesia della seconda metà del Novecento, il cui testo era stato messo a disposizione online da parte della docente. Lo

¹ Un ulteriore incontro è stato cancellato e sostituito dalla visione integrale del film oggetto della conferenza.

studente, che aveva preparato e distribuito un *handout*, ha iniziato la relazione parlando brevemente della biografia dell'autore e della raccolta da cui era tratto il testo, per poi passare all'analisi traducendo in modo approssimativo gruppi di versi e rendendo così l'esposizione piuttosto confusa. La docente è quindi intervenuta, invitando una studentessa italiana a leggere l'intera poesia ad alta voce. Lo studente relatore ha poi concluso la propria presentazione, e la discussione che ne è seguita è stata guidata dalla docente con domande puntuali su aspetti sia tematici che stilistico-formali.

Per l'incontro dedicato alla discussione sul romanzo, del quale era richiesta la lettura integrale da parte di tutte le studentesse, non era invece prevista alcuna relazione. La docente ha fatto un'introduzione parlando della biografia dell'autore e della storia della pubblicazione del romanzo, entrambe funzionali al commento. Dopo l'introduzione, Rossi ha invitato le studentesse alla discussione, ma solo due delle quattro presenti avevano effettivamente letto il libro, e questo ha ridotto notevolmente le possibilità di confronto. Rossi ha comunque cercato di stimolare la discussione ponendo precise domande sia su aspetti tematici, sia narratologici, talvolta individuando passaggi esemplificativi: a lezione, la lettura ad alta voce – condotta dalla docente o dalla studentessa di madrelingua italiana – si è limitata a brevi passaggi, e questo, pur fornendo concreti riferimenti testuali alla discussione, difficilmente avrebbe potuto consentire la partecipazione alla discussione anche a chi non aveva letto il romanzo. Quella che doveva essere una discussione di gruppo guidata dalla docente, in cui le studentesse avrebbero potuto commentare l'opera anche alla luce di quanto affrontato negli incontri passati, si è invece realizzata in una serie di domande puntuali da parte di Rossi, che spesso non ricevevano risposta. La stessa docente, al termine della lezione – così come successivamente nell'intervista (v. § III 4.3.1) – mi ha manifestato la frustrazione e il senso di impotenza che prova in simili situazioni, quando gli studenti non leggono, neanche un romanzo relativamente breve, la cui lettura era stata richiesta dall'inizio del semestre.

Presso l'università C, il seminario che nell'ambito del presente lavoro è stato identificato come corrispondente ad un seminario propedeutico è previsto per il terzo semestre di studio, quando gli studenti dovrebbero aver concluso il primo modulo di lingua raggiungendo il livello B2. Il seminario osservato (SE1-UniC), tenuto da Grün in tedesco, si proponeva di affrontare un singolo autore dell'Ottocento attraverso diverse opere, soprattutto di genere poetico.

In uno dei primi incontri, dopo aver presentato l'autore attraverso una panoramica della biografia e delle opere, Grün ha proposto la lettura di un testo esemplificativo. Il docente ha contestualizzato la poesia scelta, che è stata poi proiettata e letta ad alta voce da uno studente italiano. Dopo la lettura Grün ha avviato la discussione con le studentesse sugli aspetti formali

e tematici, guidando l'analisi attraverso domande inizialmente generali e poi più specifiche, analizzando anche alcuni elementi della sintassi. La discussione si è infine conclusa con una parafrasi in tedesco del testo svolta in cooperazione con le studentesse.

I testi proposti alle studentesse per le relazioni non sono stati organizzati secondo un criterio cronologico, bensì – come ha raccontato lo stesso Grün nell'intervista (v. § III 5.2.2) – affrontando per primi quelli linguisticamente più facili: il docente mi ha spiegato di aver preso questa decisione per non scoraggiare le partecipanti fin dall'inizio con testi troppo complessi, sebbene – dal punto di vista della trattazione sulle opere in relazione al contesto storico-biografico o all'evoluzione della poetica dell'autore – sarebbe stato più opportuno affrontare i testi in ordine cronologico. Ad ogni modo, nell'ultimo incontro del corso, Grün ha fornito una panoramica dei testi affrontati disposti in ordine cronologico, commentandone la collocazione in riferimento alla biografia dell'autore. Inoltre, il docente ha descritto le diverse fasi dell'evoluzione della poetica dell'autore e, con la collaborazione delle studentesse, ne ha identificato elementi caratteristici all'interno dei testi affrontati.

Negli incontri osservati sono state tenute due presentazioni da parte di due studentesse, rispettivamente su un testo poetico e su un testo in prosa: se per quanto riguarda la prosa sono stati proiettati e letti ad alta voce solo alcuni brani, per la poesia Grün ha deciso di proiettare il testo integrale chiedendo ad uno studente italiano presente a lezione di leggerlo ad alta voce, prima di avviare la discussione in plenum.

Le discussioni che sono state condotte sui testi poetici, sia per quanto riguarda il primo testo scelto da Grün, sia quello presentato dalla studentessa, hanno riguardato sia aspetti tematici sia elementi formali, come ad esempio l'analisi metrica delle poesie o l'individuazione delle figure retoriche. Sebbene non fossero stati offerti in modo sistematico degli strumenti per facilitare la comprensione testuale, i testi poetici oggetto delle discussioni osservate sono stati accompagnati rispettivamente da una traduzione orale del docente, svolta in parte in collaborazione con le studentesse, e da una parafrasi: il riferimento alla parafrasi non è stato intenzionale (Grün aveva cercato il testo online per proiettarlo, e lo ha trovato casualmente affiancato da una parafrasi in italiano), mentre la traduzione in tedesco – integrale o di alcuni versi – non è stata fornita prima della discussione, e si è caratterizzata dunque come prodotto dell'analisi stessa, e non come supporto alla lettura.

Seminari avanzati

Per quanto riguarda i cinque seminari avanzati osservati nell'ambito del presente studio, tre erano offerti per gli studenti di Italianistica – due solo per gli studenti del Bachelor (SE2-UniB;

SE1/2-UniC), uno anche per quelli del Master (SE2/3-UniA) – mentre i due seminari offerti esclusivamente per studenti Master (SE3-UniB; SE3-UniC) erano concepiti in modo tale da essere aperti anche a studenti di altri percorsi.

I corsi avanzati tendono ad essere meno frequentati e questo probabilmente conduce a scelte didattiche e di programmazione, che – pur nella loro eterogeneità – mirano tutte all'offerta di corsi aperti ad un numero maggiore di studenti. Ad esempio, presso l'università A veniva offerto un solo seminario avanzato di letteratura italiana per gli studenti sia Bachelor sia Master (SE2/3-UniA); presso l'università B è stato offerto un seminario interdisciplinare tenuto in tedesco che potesse quindi essere frequentato anche da studenti provenienti da altri corsi di studio (SE3-UniB); infine, presso l'università C il seminario avanzato per il Bachelor era aperto anche agli studenti dei semestri precedenti (SE1/2-UniC), mentre il seminario offerto per il Master presentava un approccio comparatistico ed era quindi aperto a tutti gli studenti delle diverse lingue romanze (SE3-UniC).

Presso l'università A, il seminario osservato (SE2/3-UniA), che era offerto sia per il Bachelor – come seminario di approfondimento facoltativo o come seminario per la stesura della tesi finale (*Bachelorseminar*) – sia come seminario obbligatorio per il Master, è stato tenuto dalla professoressa Weiß. Il corso si proponeva di affrontare la rappresentazione di un periodo storico all'interno di un racconto e due romanzi del Novecento. I testi di letteratura primaria erano stati assegnati come letture obbligatorie, e tutte le studentesse erano tenute a leggere autonomamente i testi di letteratura primaria nella loro interezza – ed è stato infatti organizzato un test intermedio per verificarlo¹ – mentre le diverse relazioni sono state preparate dalle studentesse su testi di letteratura secondaria, in italiano, tedesco e inglese: coloro alle quali venivano assegnati testi in tedesco o in inglese avevano la possibilità di tenere la relazione in tedesco, ma la lingua di comunicazione principale del corso è stata comunque l'italiano.

L'unica studentessa intervistata per l'università A, Erika, aveva seguito il seminario della professoressa Weiß, e si esprime in termini positivi sulla scelta di far tenere le presentazioni su testi di letteratura secondaria, dal momento che altrimenti viene poco affrontata:

«Per quanto ho visto io, lei [Weiß] è stata la prima ad averlo fatto in questo modo. Sì, talvolta c'era anche un altro professore che ci ha dato un articolo breve su qualcosa... metterlo anche nella presentazione, ma era... cioè accompagnava un testo primario. Sì, in realtà lei ha fatto bene, perché così ci ha introdotto un po' nel mondo della letteratura secondaria. Sì, di solito la letteratura secondaria è qualcosa di intatto per gli studenti.» (Erika, 30)

¹ Come per il seminario propedeutico tenuto da Verdi (SE1-UniA-bis), anche in questo test intermedio era previsto un compito di scrittura creativa: alle studentesse è stato chiesto di immaginare come potesse proseguire la vicenda della protagonista di uno dei romanzi in lettura.

Nonostante tutte le studentesse fossero tenute a leggere autonomamente i testi di letteratura primaria nella loro interezza, è stato comunque dedicato molto tempo anche alla lettura in aula. Spesso la lettura svolta a lezione rappresentava per le studentesse una rilettura, dal momento che – anche prima del test intermedio – venivano di volta in volta assegnati loro dei capitoli da leggere a casa, eventualmente con specifiche indicazioni di lettura. Le lezioni erano quindi suddivise in due parti, la prima dedicata alle relazioni delle studentesse e alla discussione su quanto presentato, e la seconda dedicata alla lettura e all'analisi dei testi.

Negli incontri osservati per la presente indagine, l'analisi e il commento sono stati condotti sia su una selezione di brani, in cui alcuni minuti di lettura silenziosa venivano alternati dalla discussione, sia su un intero capitolo, per la cui lettura le studentesse hanno avuto a disposizione 15 minuti di tempo. La professoressa indicava i brani e invitava le studentesse a leggere in silenzio, dando loro precise indicazioni su eventuali elementi da individuare o su aspetti su cui prestare particolare attenzione. In uno degli incontri osservati, la docente ha anche letto alcuni brevi passaggi ad alta voce a sostegno dell'esposizione e per ricordare i brani che le studentesse dovevano invece leggere autonomamente. Gli interventi della docente per incoraggiare la partecipazione delle studentesse alla discussione hanno riguardato sia precise questioni relative ad aspetti formali (stilistici, narratologici, ecc.) e contenutistici (campi tematici, personaggi, ecc.), sia domande di interpretazione, per le quali la professoressa ha esplicitato che si trattava di questioni aperte, incoraggiando le partecipanti ad esprimersi liberamente.

Questo modo di lavorare viene valutato molto positivamente da Erika, che ha apprezzato la possibilità di rileggere dei brani a lezione dietro le indicazioni della professoressa, le quali non solo supporterebbero la comprensione del testo, ma fornirebbero anche un esempio di approccio al testo per l'analisi e l'interpretazione:

«Sì, secondo me è molto, molto buono. Perché così... gli studenti vedono anche come si legge in modo... così si comprende anche il contenuto. Perché questo è un po' il problema della nostra generazione, no? Di leggere e comprendere quello che si è letto. Ehm... quindi così si impara... Perché da un lato si legge prima per sé stessi a casa, poi si rilegge assieme alla professoressa, poi lei dice: "Guardate, questa parola è importante, questo mezzo stilistico vuol dire questo..." e quindi aiuta la comprensione. E poi si imparano anche i metodi di analisi. Non solo la comprensione stessa, ma anche a livello più profondo, di analizzare e interpretare. Sì, secondo me la professoressa ### [= Weiß] ha fatto molto molto bene il corso.» (Erika, 32)

Se presso l'università A gli studenti possono frequentare il seminario avanzato a partire dal quarto semestre, presso l'università B il seminario avanzato viene offerto al sesto semestre per il modulo conclusivo di letteratura, previsto quindi per chi sceglie di scrivere l'elaborato finale del Bachelor in letteratura. Nel seminario osservato (SE2-UniB), tenuto da Schwarz

prevalentemente in tedesco¹, è stato preso in esame un aspetto di teoria letteraria, e – come era spiegato nella descrizione presente all'interno del sistema online dei corsi – si proponeva di affrontare diverse questioni attraverso alcuni testi esemplificativi, ripercorrendo la storia della letteratura italiana da Dante al Postmoderno. Come racconta Schwarz nell'intervista, una struttura di questo tipo è particolarmente adatta per un seminario in cui gli studenti hanno la possibilità di redigere la tesi finale, visto che altrimenti alcune presentazioni rischiano di essere scollegate dal tema del corso:

«La difficoltà di questo seminario è il fatto che serve anche come... colloquio per i lavori per... le tesine del Bachelor. E per questo ci sono quasi sempre delle tematiche non strettamente collegate alla tematica generale del seminario. In questo semestre è un po' ehm... funziona abbastanza bene, perché il tema ### diciamo provvede spazio per quasi tutto.» (Prof. Schwarz, 2)

Per lo svolgimento del seminario, il professore aveva selezionato una serie di opere di generi diversi (poesia, narrativa, teatro), accompagnandole con precise indicazioni di letteratura secondaria; le studentesse erano chiamate a tenere le relazioni analizzando i testi proposti alla luce delle considerazioni teoriche affrontate all'inizio del semestre. Inoltre, alcuni testi – per gli incontri osservati si è trattato di un romanzo di fine Ottocento – sono stati assegnati a gruppi di lettura.

Per le relazioni le studentesse non hanno mai impiegato presentazioni con *slide*, ma hanno sempre distribuito degli *handout* contenenti anche i brani citati nella relazione, che venivano in genere letti ad alta voce a sostegno dell'esposizione prima di procedere all'analisi e al commento. La discussione che seguiva le relazioni si realizzava prevalentemente come scambio tra il professore e le studentesse relatrici, alle quali venivano poste domande puntuali, con uno scarso intervento da parte delle altre studentesse. La scarsa partecipazione da parte delle altre partecipanti potrebbe essere motivata dalla non conoscenza dei testi in esame: nell'ultimo incontro osservato la presentazione si è svolta sul romanzo che era stato assegnato ad un gruppo di lettura, e il momento di discussione ha infatti visto una maggiore partecipazione da parte delle studentesse. In quel caso la discussione è stata guidata dal professore con domande puntuali, ma le studentesse sono intervenute anche con osservazioni autonome, che Schwarz raramente ha rifiutato, eventualmente riformulandole o integrandole.

Come già anticipato sopra, presso l'università C, il seminario del modulo di approfondimento è aperto anche agli studenti del modulo precedente: in relazione ai corsi osservati per il presente studio, ciò significa che le studentesse che avevano concluso il

¹ Una delle relazioni osservate è stata tenuta in italiano da una studentessa di madrelingua italiana, ma al momento della discussione Schwarz si è rivolto nuovamente in tedesco alle altre partecipanti.

modulo di introduzione allo studio della letteratura italiana, e che idealmente si trovavano al loro terzo semestre di studio hanno potuto decidere se frequentare il seminario tenuto da Grün (SE1-UniC) o quello tenuto dalla professoressa Grau (SE1/2-UniC), che però era aperto anche a chi – indicativamente al quinto semestre di studio – avesse voluto sostenere il modulo di approfondimento facoltativo in letteratura.

Il seminario offerto da Grau ha affrontato la produzione di un unico autore, prendendo in esame diverse sue opere, alcune novelle, un romanzo, un saggio, opere teatrali. Per il primo incontro osservato, per il quale non erano state ancora organizzate le relazioni delle studentesse, la professoressa aveva assegnato la lettura di una novella, che poi è stata discussa a lezione dopo aver parlato della raccolta in generale, di cui Grau aveva distribuito l'introduzione dell'autore. Sia per l'introduzione, sia per alcuni passaggi della novella, la professoressa ha coinvolto le studentesse nella lettura dei testi: il seminario era infatti frequentato da diverse studentesse italiane, le quali tuttavia hanno utilizzato sempre il tedesco come lingua di comunicazione, anche nelle loro relazioni. Negli incontri osservati, sono state tenute tre relazioni, su due opere teatrali e su una novella, di cui è stata fornita un'analisi prevalentemente contenutistica in riferimento alla poetica dell'autore, accompagnata tuttavia da osservazioni di carattere formale, relative ad esempio al genere o a espedienti retorici. Come presso l'università B, le studentesse relatrici non hanno mai utilizzato presentazioni con *slide*, ma hanno sempre preparato un *handout*. Uno studente ha letto ad alta voce dei passaggi a sostegno dell'esposizione, mentre un'altra studentessa ha inserito nello stesso *handout* dei brani accompagnati dalla traduzione in tedesco. Le relazioni delle studentesse venivano integrate da osservazioni della professoressa, che spesso si è appoggiata alla proiezione di alcune immagini, ad esempio per mostrare la scenografia della messa in scena di un'opera teatrale. La discussione in plenum era molto partecipata, e le studentesse intervenivano facendo osservazioni puntuali sui testi, dimostrando così di averli letti.

Infine, i due seminari aperti esclusivamente agli studenti Master osservati presso le università B e C non erano offerti limitatamente per il percorso di letteratura italiana: entrambi hanno trattato un genere specifico, ma mentre il corso tenuto dal professor Schwarz (SE3-UniB) ha preso in esame l'evoluzione di un genere intermediale – quale è l'opera lirica – all'interno della produzione culturale italiana, il seminario offerto dalla professoressa Grau (SE3-UniC) ha affrontato un genere in prospettiva comparatistica, prendendo in esame tre esempi tratti rispettivamente dalla letteratura italiana, francese e spagnola.

Nel seminario tenuto da Schwarz, il genere dell'opera è stato esaminato nella sua dimensione intermediale, ovvero prendendo in considerazione gli aspetti musicali e della

rappresentazione scenica, ma l'interesse si è concentrato sull'analisi dei libretti, talvolta attraverso un preciso confronto intertestuale con le opere teatrali da cui sono stati tratti. Come è stato già menzionato sopra, negli incontri da me osservati non si sono tenute relazioni da parte delle studentesse, e ha esposto solo il professore, coinvolgendo tuttavia nell'analisi e nel commento le partecipanti, le quali avrebbero dovuto leggere il libretto autonomamente. A lezione sono sempre stati proiettati i testi, che erano stati messi a disposizione delle studentesse in formato elettronico, e per alcune scene sono stati proiettati dei filmati a cui il professore ha fatto riferimento per le osservazioni di carattere musicale. Per quanto riguarda i libretti, Schwarz ne ha letto alcuni passaggi ad alta voce senza tradurli, e riassumendo la trama tra un passo e l'altro: come poi mi ha spiegato lo stesso professore nell'intervista (v. § III 4.3.1), quella del riassunto è una strategia che impiega per coinvolgere anche quegli studenti che non hanno già letto il testo autonomamente.

Sempre nell'intervista, Schwarz spiega il perché della scelta del tedesco come lingua di comunicazione, dettata dalla possibile presenza di studenti non italianisti a lezione (v. § III 4.3.4). L'esposizione del docente e la discussione con le studentesse sono state quindi condotte in tedesco; tuttavia, non è stata data una traduzione sistematica di ciò che veniva letto, e – considerato anche il tipo di linguaggio che caratterizza i libretti – è possibile che non tutte le partecipanti fossero in grado di seguire i riferimenti testuali. Questa ipotesi sembrerebbe confermata dal fatto che delle cinque studentesse presenti a lezione, intervenissero solo in due, di cui una in modo prevalente. La scelta di non fornire la traduzione dei testi (e per i libretti d'opera le traduzioni sono in genere facilmente reperibili) appare quindi incoerente con quella di tenere il corso in tedesco per eventuali studenti non italianisti, a maggior ragione alla luce della consapevolezza da parte del docente che non tutti gli studenti preparano il testo autonomamente prima della lezione.

Il seminario tenuto dalla professoressa Grau presso l'università C (SE3-UniC) rientrava in un modulo obbligatorio per gli studenti del Master, ma non era rivolto esclusivamente agli italianisti, e si proponeva di affrontare un genere letterario in prospettiva comparatistica mettendo a confronto tre autori rappresentanti della letteratura italiana, francese e spagnola. I testi oggetto di discussione a lezione venivano assegnati via via come lettura autonoma. Non essendo le studentesse tenute a conoscere tutte e tre le lingue romanze in questione, era ammessa la lettura di testi in traduzione, e infatti – sebbene la professoressa facesse sempre riferimento al testo originale – alcune studentesse presenti a lezione avevano delle edizioni in tedesco delle opere in esame. Negli incontri osservati, Grau ha proiettato e poi letto alcuni passaggi in originale, concentrandosi su singole parole o espressioni isolate che venivano poi

tradotte in tedesco; analogamente, anche lo studente relatore dell'unica presentazione osservata, pur avendo letto alcuni brani in originale a sostegno dell'esposizione, li ha sempre tradotti in tedesco. In un solo caso la professoressa, proiettando il testo sia in originale sia in traduzione, lo ha letto unicamente in tedesco per poi fare osservazioni puntuali su alcuni termini chiave nella versione originale.

3.3. Testi e lettura all'università: il punto di vista delle studentesse

Nel questionario somministrato alle studentesse è stata indagata l'opinione che esse hanno in generale sulla lettura di testi letterari per lo studio. Come prima domanda è stato chiesto loro di scegliere quale fra tre affermazioni meglio rispecchiasse la loro opinione sull'utilizzo dei testi letterari, sia nei moduli di letteratura sia di lingua. Per i moduli di letteratura, considerando ovvia la necessità di affrontare la lettura di testi letterari, si è voluto indagare quanto le studentesse ritenessero utile affrontare la lettura a lezione, e per questo sono state proposte tre opzioni che vanno dal convincimento che sia meglio affrontare le letture individualmente a casa, a quello per cui sia importante leggere regolarmente brani letterari a lezione¹. Per i moduli di lingua invece sono state proposte tre opzioni che vanno dal convincimento che la lettura di testi letterari non sia utile all'apprendimento linguistico a quello opposto, ovvero che sia importante leggere brani di letteratura nei moduli di lingua².

Per quanto riguarda la lettura nei moduli di letteratura (Tab. 16), 13 studentesse su 40 ritengono che sia importante leggere i testi a lezione (opzione A), 16 ritengono che sia meglio leggere i testi autonomamente a casa (opzione C), mentre 11 scelgono una risposta intermedia con l'opzione B. Le risposte sono distribuite piuttosto equamente, ma se si differenziano per tipo di corso si può notare che le iscritte ai corsi introduttivi propendono per l'opzione intermedia, mentre le studentesse frequentanti altri tipi di corso si dividono tra chi pensa che sia meglio leggere autonomamente e chi pensa sia importante leggere regolarmente a lezione.

¹ Item 37: Quale delle seguenti affermazioni descrive al meglio la sua opinione sulla lettura di testi letterari per i moduli di letteratura? È importante che vengano letti regolarmente brani a lezione / Leggere a lezione a volte può essere utile / È meglio leggere autonomamente a casa, e poi discutere e commentare a lezione / Non lo so [in originale: *Welche der folgenden Aussagen beschreibt am besten Ihre Meinung zur Lektüre literarischer Texte für literaturwissenschaftliche Module? Es ist wichtig, dass Literaturauszüge im Unterricht regelmäßig gelesen werden / Die Lektüre im Unterricht kann teilweise nützlich und hilfreich sein / Es ist besser, selbständig zu Hause lesen, und dann im Kurs die Lektüre zu besprechen bzw. kommentieren / Ich weiß nicht*].

² Item 38: Quale delle seguenti affermazioni descrive al meglio la sua opinione sulla lettura di testi letterari per i moduli di lingua? È importante che vengano letti brani di letteratura / La lettura di opere letterarie può talvolta essere utile per l'acquisizione della lingua / I testi letterari non sono utili per l'acquisizione della lingua / Non lo so [in originale: *Welche der folgenden Aussagen beschreibt am besten Ihre Meinung zur Lektüre literarischer Texte für die Module der Sprachausbildung? Es ist wichtig, dass Literaturauszüge gelesen werden / Die Lektüre von Literaturwerken kann teilweise nützlich für den Spracherwerb sein / Literarische Texte sind nicht nützlich für den Spracherwerb / Ich weiß nicht*].

Per quanto riguarda invece la domanda relativa alla formazione linguistica, l'opinione delle studentesse mostra un chiaro orientamento verso la convinzione che l'impiego di testi letterari possa essere utile per l'apprendimento della lingua: infatti, una sola rispondente sceglie l'opzione C, secondo la quale la lettura di brani letterari non è utile all'apprendimento linguistico, mentre più della metà delle rispondenti ritiene che sia importante leggere letteratura nei moduli di lingua (opzione A).

Tab. 16_Risultati questionario: opinioni sulla lettura di testi letterari nei corsi di lingua e di letteratura.

	VO1 N = 19	non VO1 N = 21	totale N = 40
37. Quale delle seguenti affermazioni descrive al meglio la sua opinione sulla lettura di testi letterari per i moduli di letteratura?			
a. È importante che vengano letti regolarmente brani a lezione	4 (21,1%)	9 (42,9%)	13 (32,5%)
b. Leggere a lezione a volte può essere utile	12 (63,2%)	4 (19,0%)	16 (40,0%)
c. È meglio leggere autonomamente a casa, e poi discutere e commentare a lezione	3 (15,8%)	8 (38,1%)	11 (27,5%)
<i>Non lo sa</i>	-	-	-
38. Quale delle seguenti affermazioni descrive al meglio la sua opinione sulla lettura di testi letterari per i moduli di lingua?			
a. È importante che vengano letti brani di letteratura	9 (47,4%)	13 (61,9%)	22 (55,0%)
b. La lettura di opere letterarie può talvolta essere utile per l'acquisizione della lingua	10 (52,6%)	5 (23,8%)	15 (37,5%)
c. I testi letterari non sono utili per l'acquisizione della lingua	-	1 (4,8%)	1 (2,5%)
<i>Non lo sa</i>	-	2 (9,5%)	2 (5,0%)

Questi risultati sono in sintonia con quanto emerge dalle interviste con le studentesse. Erika ad esempio – che come è stato menzionato sopra ritiene indispensabile l'impegno di lettura autonoma per lo studio della letteratura (v. § III 3.2.2) – pensa che anche nei corsi di lingua la lettura dovrebbe trovare maggiore spazio. Nell'intervista, facendo riferimento al fatto che per il seminario tenuto da Weiß (SE2/3-UniA) era stata assegnata la lettura di tre romanzi, la studentessa afferma che un impegno simile potrebbe essere richiesto anche per i corsi di lingua:

«[...] mi augurerei anche per i corsi di lingua una cosa del genere. Cioè all'inizio si legge solo un libro per semestre, talvolta anche di cento pagine. E per un intero semestre secondo me è troppo poco. Perché poi anche ognuno si lamenta: "Die Leute können nicht sinnerfassend lesen" [la gente non sa leggere cogliendo il significato della lettura]. È chiaro che non riescono a leggere, e comprendere il contenuto, se non leggono. E secondo me... almeno nei corsi di lingua, all'inizio – quando forse non hanno ancora i seminari – dovrebbero leggere un libro per mese. Perché cento pagine in un mese secondo me si può fare.» (Erika, 24)

Erika ritiene infatti che per la lettura dei testi sia necessario un impegno autonomo e costante, che riesce a quantificare in modo preciso in un monte ore gestibile, immaginandosi idealmente l'assegnazione della lettura di un breve libro al mese:

«Io per esempio... ho visto io leggo con una velocità di trenta pagine all'ora. Quindi un libro di cento pagine, diciamo sono quattro ore. Se uno ha accanto il dizionario forse ci mette non lo so... 6-10 ore. Ma dieci ore in un mese, secondo me si dovrebbero trovare, in un week-end o forse anche le sere, cioè un'ora alla sera o qualcosa... cioè. Secondo me un libro per me dovrebbe andare bene, e così le persone... imparerebbero anche meglio la lingua.» (Erika, 26)

Inoltre, Erika espone una sua teoria secondo cui – in relazione alla stesura delle tesine – la capacità di lettura dei testi si rifletterebbe sulla capacità di scrittura, e che leggendo di più gli studenti potrebbero migliorare anche la capacità di scrittura:

«Poi un'altra cosa... cioè è la mia teoria: diciamo sempre che i nostri non sanno *sinnerfassend lesen* [leggere cogliendo il senso], ma secondo me questo comporta anche che non riescono più a *sinnergebend schreiben* [scrivere dando senso]. Cioè, se uno leggendo non capisce il senso, ha anche difficoltà a scrivere dando senso a quello che scrive. [...]. Quindi... ci sono anche tanti che fanno il seminario e non consegnano mai la tesina alla fine. E... o anche quelli che consegnano e spesso i professori si lamentano che: "Non si possono leggere queste cose, perché non hanno senso". Sì... e quindi secondo me andrebbe letto di più per sviluppare anche la competenza di scrivere con un senso.» (Erika, 74)

Iris, che ha scelto l'italiano come seconda lingua dopo il francese, afferma che – sebbene all'inizio le sue aspettative fossero differenti – lo studio corrisponde all'immagine che ne aveva prima di iniziare, nella misura in cui ha avuto la possibilità di occuparsi di letteratura e contemporaneamente apprendere la lingua:

«Allora, all'inizio avevo un'idea leggermente diversa, ma... ehm, sicuramente [lo studio] mi piace molto, e da questo punto di vista, ha rispecchiato l'idea che avevo... semplicemente perché posso occuparmi tanto di letteratura, ma allo stesso tempo imparo le lingue e mi miglioro [...]» (Iris, 29 – originale in tedesco¹)

Jasmin, infine, alla mia domanda se avesse letto letteratura nei corsi di lingua offerti all'università, risponde negativamente, affermando tuttavia che lo troverebbe una buona idea:

«(GM: Hai letto forse letteratura anche nei corsi di lingua? O... hai frequentato corsi di lingua italiana all'università?) Sì, ho fatto l'A2, ma non abbiamo letto alcun libro. Cioè, avevamo un libro con cui abbiamo lavorato, e c'erano dentro sempre dei brani, ma non abbiamo letto un libro più lungo o qualcosa così. Penso che sarebbe una buona idea, per esempio, leggere un libro anche lì.» (Jasmin, 64-65 – originale in tedesco²)

Il fatto che la lettura di testi letterari possa contribuire al miglioramento della competenza linguistica sembra trovare conferma in alcune riposte date dalle studentesse a conclusione

¹ «Also ich hatte am Anfang ein Bisschen andere Vorstellung, aber ... ähm es ist auf jeden Fall, es macht mir auf jeden Fall sehr viel Spaß, und insofern hat meine Vorstellung schon getroffen also ... weil ich einfach mich viel mit Literatur beschäftigen kann, gleichzeitig aber Sprachen lerne und mich verbessere [...]» (Iris, 29).

² «(GM: Hast du vielleicht Literatur auch in den Sprachkurse gelesen? Oder... hast du überhaupt Sprachkurse für Italienisch an der Uni gemacht?) Ja, ich hab' das A2 gemacht, aber da haben wir kein Buch gelesen. Also, wir hatten ein Buch, mit dem wir gearbeitet haben, und da waren immer mal wieder Textausschnitte drin, aber wir haben kein längeres Buch oder so gelesen. Das fände ich, es wäre zum Beispiel eine gute Idee, dass man da auch ein Buch liest.» (Jasmin, 64-65).

della sezione del questionario dedicata al corso specifico, dove le studentesse sono state chiamate a indicare il loro grado di accordo con una serie di affermazione sugli obiettivi e i risultati del corso¹ (Tab. 17).

All'affermazione secondo cui, nell'ambito del corso, le studentesse migliorano le conoscenze linguistiche, 22 rispondenti su 44 rispondono negativamente, ma se si considerano solo le rispondenti che hanno indicato di aver letto testi letterari nell'ambito del corso, le risposte negative scendono a 11 su 28, e la mediana delle risposte passa da 2 ("non sono molto d'accordo", *trifft eher nicht zu*) a 3 ("sono piuttosto d'accordo", *trifft eher zu*). Per quanto riguarda invece l'affermazione secondo cui per le studentesse è sempre più facile leggere testi letterari in italiano, rispondono negativamente solo 15 su 44, ma si registra comunque una risposta mediamente più positiva se si considerano solo le studentesse che affermano che nell'ambito del corso sono stati letti testi letterari. Ad ogni modo, è necessario sottolineare che le risposte riferite all'affermazione sulla facilità di lettura dipendono fortemente dai testi concreti affrontati dalle studentesse.

Tab. 17_Risultati questionario: risposte sugli effetti del corso in riferimento alle conoscenze linguistiche e all'abilità di lettura delle studentesse, suddivise in base alle risposte alla domanda se fossero stati letti o meno testi letterari².

60. Obiettivi e risultati del corso (N = 44)		52. Vengono letti testi letterari?	
		sì N = 28	no N = 16
a. Miglioro le mie conoscenze linguistiche			
1 = non sono d'accordo	12 (27,3%)	6 (21,4%)	6 (37,5%)
2 = non sono molto d'accordo	10 (22,7%)	5 (17,9%)	5 (31,3%)
3 = sono piuttosto d'accordo	11 (25,0%)	8 (28,6%)	3 (18,8%)
4 = sono d'accordo	10 (22,7%)	9 (32,1%)	1 (6,3%)
<i>non lo sa / non risponde</i>	1 (2,3%)	-	1 (6,3%)
media	2,44	2,71	1,93
dev. std.	1,140	1,150	0,961
mediana	2,00	3,00	2,00
d. È sempre più facile per me leggere testi letterari in italiano			
1 = non sono d'accordo	9 (20,5%)	6 (21,4%)	3 (18,8%)
2 = non sono molto d'accordo	6 (13,6%)	2 (7,1%)	4 (25,0%)
3 = sono piuttosto d'accordo	14 (31,8%)	9 (32,1%)	5 (31,3%)
4 = sono d'accordo	13 (29,5%)	11 (39,3%)	2 (12,5%)
<i>non lo sa / non risponde</i>	2 (4,6%)	-	2 (12,6%)
media	2,74	2,89	2,43
dev. std.	1,127	1,166	1,016
mediana	3,00	3,00	2,50

¹ Item 60: Obiettivi e risultati del corso (a. Miglioro le mie conoscenze linguistiche; d. È sempre più facile per me leggere testi letterari in italiano) non sono d'accordo / non sono molto d'accordo / sono piuttosto d'accordo / sono d'accordo / non lo so [in originale: *Ziele und Wirkung des Kurses (a. Ich verbessere meine Sprachkenntnisse; d. Für mich wird es immer einfacher, italienische Literaturtexte zu lesen) trifft zu / trifft eher zu / trifft eher nicht zu / trifft nicht zu / ich weiß nicht*].

² Per le risposte complete all'item 60 si rimanda all'Appendice F.

Nel questionario è stato inoltre inserito un item per indagare le opinioni delle studentesse sull'utilità e gli effetti dell'impiego delle letture: alle studentesse è stato quindi chiesto di segnalare il loro grado di accordo con alcune affermazioni in riferimento all'importanza delle letture nel loro percorso di studi, e il loro interesse per le letture proposte¹. Dalla media delle risposte (Tab. 18) si può notare che il consenso più ampio è in relazione all'affermazione secondo cui la lettura di testi letterari è importante per acquisire conoscenze di letteratura, ma risulta comunque singolare che nove rispondenti abbiano scelto "sono piuttosto d'accordo" (*trifft eher zu*), e tre addirittura "non sono molto d'accordo" (*trifft eher nicht zu*). Anche per quanto riguarda le altre affermazioni, le studentesse scelgono prevalentemente risposte affermative, ma la media più bassa è quella relativa alle risposte sull'interesse personale suscitato dalle letture: sette studentesse su 39 danno risposte negative ("non sono d'accordo", *trifft nicht zu*; "non sono molto d'accordo", *trifft eher nicht zu*), mentre solo undici scelgono una risposta pienamente positiva ("sono d'accordo", *trifft zu*).

Tab. 18_Risultati questionario: opinioni sull'utilità e sull'impatto delle letture in italiano.

39. Utilità e impatto della lettura di testi letterari in italiano (N = 40)	a. Per me personalmente le letture sono in genere interessanti	b. Attraverso le letture amplio le mie competenze linguistiche	c. Le letture sono importanti per conoscere la letteratura italiana	d. Le letture sono importanti per conoscere la cultura e la storia d'Italia
1 = non sono d'accordo	1 (2,5%)	-	-	-
2 = non sono molto d'accordo	6 (15,0%)	3 (7,5%)	3 (7,5%)	6 (15,0%)
3 = sono piuttosto d'accordo	21 (52,5%)	14 (35,0%)	9 (22,5%)	13 (32,5%)
4 = sono d'accordo	11 (27,5%)	22 (55,0%)	27 (67,5%)	20 (50,0%)
<i>non lo sa</i>	1 (2,5%)	1 (2,5%)	1 (2,5%)	1 (2,5%)
media	3,08	3,49	3,62	3,36
dev. std.	0,739	0,644	0,633	0,743
mediana	3,00	4,00	4,00	4,00

Sebbene l'affermazione secondo cui le letture sono importanti per conoscere la letteratura possa sembrare apparentemente tautologica, la pratica di parlare approfonditamente di teoria e storia della letteratura senza effettivamente leggere testi letterari sembra piuttosto diffusa (cfr. Junkerjürgen 2018, 70). A questo proposito, Erika e in parte anche Jasmin si lamentano della quantità limitata di letture che vengono affrontate nel corso di studi. Jasmin, rispondendo

¹ Item 39: Utilità ed effetti della lettura di testi letterari in italiano (a. Per me personalmente le letture sono in genere interessanti; b. Attraverso le letture amplio le mie competenze linguistiche; c. Le letture sono importanti per conoscere la letteratura italiana; d. Le letture sono importanti per conoscere la cultura e la storia d'Italia) non sono d'accordo / non sono molto d'accordo / sono piuttosto d'accordo / sono d'accordo / non lo so. [in originale: *Nutzen und Wirkung der Lektüre italienischer Literaturtexte (a. Die Lektüren sind für mich persönlich meistens interessant; b. Durch die Lektüren erweitere ich meine Sprachkenntnisse; c. Die Lektüren sind wichtig, um der italienischen Literatur kundig zu werden; d. Die Lektüren sind wichtig, um die Kultur und die Geschichte Italiens besser kennenzulernen) trifft nicht zu / trifft eher nicht zu / trifft eher zu / trifft zu / ich weiß nicht*].

alla domanda su cosa cambierebbe nel percorso di studi, menziona proprio la quantità di letture, facendo un paragone con i corsi di Lettere in Italia, dove al momento dell'intervista sta trascorrendo un periodo di Erasmus:

«Allora... direi che bisogna leggere di più, perché, naturalmente, se si è costretti a leggere il libro, e questo viene chiesto anche in un esame, allora lo si legge. Per questo – penso – ci si dovrebbe impegnare di più e... Sì, credo che sarebbe la cosa principale che cambierei, che mi viene in mente così su due piedi. Per esempio, qui in Italia – non so – non credo che ci sia il corso di studi di Italianistica, ma credo che abbiano Lettere o qualcosa del genere... e leggono moltissimo, e ho avuto la sensazione che [?] la letteratura molto di più di quanto non facciamo noi nel nostro studio. Cioè, ho avuto la sensazione che loro ne sappiano anche di più, anche se sono all'università solo da un anno. Quindi vorrei... sì, più letteratura, se fatto in modo scientifico. Non so se questo dovrebbe venire dall'iniziativa personale, forse devo vedere dove sbaglio io. Ma penso che ci sia sicuramente possibilità di miglioramento anche da parte dell'università.» (Jasmin, 67 – originale in tedesco¹)

Jasmin ritiene dunque che all'università si dovrebbe pretendere di più in termini di lettura, pur chiedendosi se forse l'impegno nella lettura dovrebbe venire dall'iniziativa personale. Inoltre, parlando dei metodi che potrebbero caratterizzare un buon insegnamento, Jasmin menziona la possibilità di affrontare le letture per i diversi corsi già durante i periodi di pausa dalle lezioni, così da avere delle prenoscenze ed essere più preparati prima dell'inizio del semestre:

«Penso che si potrebbe... forse un po' durante la pausa semestrale, gli studenti... non so, [potrebbero] aver letto questo o quel libro per il corso, in modo che abbiano già qualche prenoscenza, in modo che sappiano cosa stanno per affrontare, e che si preparino semplicemente.» (Jasmin, 75 – originale in tedesco²)

Un giudizio analogo sulla quantità delle letture emerge anche dall'intervista con Erika che – come abbiamo visto sopra (v. § III 2.4) – è convinta che nel corso degli studi in generale, al di là dei contenuti specifici che vengono affrontati nei singoli seminari, gli studenti non abbiano realmente la possibilità di ottenere un “quadro vasto” della produzione letteraria del paese. Erika non nasconde quindi una certa delusione, che l'ha spinta ad ampliare autonomamente il suo personale repertorio di letture:

«[...] col tempo sono rimasta un po' delusa, perché ho visto che... Cioè, secondo me veniamo troppo poco forzati a leggere libri, perché i libri che ho letto io li ho letti nel... cioè nel mio tempo libero. Così per conto mio e non perché è stato richiesto.» (Erika, 12)

¹ «Also ... ich würde eben dafür sorgen, dass man mehr lesen muss, weil natürlich ist es so, wenn man gezwungen ist, das Buch zu lesen, und das auch in einer Prüfung abgefragt wird, dass man das Buch dann liest. Dafür – find' ich – sollte man sich mehr einsetzen und ... Ja, ich denke das wäre so das Hauptsächliche, was ich ändern würde, was mir gerade so spontan einfällt. Zum Beispiel, hier in Italien – ich weiß nicht – ich glaube, es gibt jetzt nicht so das Studium Italianistik, aber ich glaube man sagt man Lettere oder so... und die lesen ja sehr, sehr, sehr viel, und also ich hatte das Gefühl, die [?] Literatur deutlich mehr als jetzt wir in unserem Studium. Also ich hatte das Gefühl, die kennen sich auch besser aus, auch wenn sie erst seit einem Jahr studieren. Also ich würde mir mehr... ja, Literatur einfach wünschen, wenn schon literaturwissenschaftlich ist. Ich weiß nicht, ob das dann alles aus eigener Initiative kommen sollte, vielleicht muss ich den Fehler bei mir suchen. Aber ich denke, dass es auf jeden Fall auch an der Uni Verbesserungspotenzial dabei gibt.» (Jasmin, 67).

² «Ich denke man könnte ... vielleicht ein bisschen in den Semesterferien die Schüler ... Ich weiß nicht, dieses oder jenes Buch gelesen haben für den Kurs, damit sie schon ein Paar Vorkenntnisse auch haben, damit sie wissen auch auf was sie sich einlassen, und auch vorbereitet einfach.» (Jasmin, 75).

Abbiamo visto sopra, a proposito delle esercitazioni di lettura (v. § III 3.2.2), come Erika sia convinta che la lettura dei testi non dovrebbe avvenire all'interno della lezione a scapito del lavoro scientifico di analisi e commento, sostenendo che sia compito del singolo studente impegnarsi autonomamente nella lettura. Tuttavia, come Jasmin, anche Erika ritiene che sarebbe compito dell'università "forzare" di più alla lettura, introducendo forme di controllo:

«Secondo me è semplicemente un compito che l'università non ha, leggere... Cioè, lo deve fare lo studente a casa, leggere l'intero libro. E poi l'università magari può forzarlo: fare un esame chiedendo tutto il contenuto del libro. Sì, per vedere semplicemente se lo studente l'abbia fatto davvero o no. [...] Comunque, sono dell'avviso che l'università non può offrire nei corsi... leggere in un flusso tutto, perché non c'è tempo, semplicemente non c'è il tempo. Lo devono fare gli studenti a casa, invece di guardare la televisione, non lo so.» (Erika, 76)

Sembra dunque che gli studenti non vengano forzati a leggere, ed Erika ha così deciso di supplire di sua iniziativa all'offerta carente da parte dell'università per quanto riguarda la costruzione un quadro complessivo sulla produzione letteraria del paese. Non sembra infatti possibile colmare questa lacuna nemmeno con i corsi dedicati alle panoramiche di storia della letteratura, dal momento che – si immagina Erika – non verrebbero letti che pochi brani per ogni secolo:

«[...] immagino... non leggeranno nemmeno i libri interi, ma forse solo brani per ogni secolo, o qualcosa del genere. E alla fine avranno studiato solo i contenuti senza aver letto. Perché è solo un semestre, una *Vorlesung*, quindi... (GM: Tutto molto concentrato.) Ma secondo me sarà... poco.» (Erika, 16)

Pretendere che vengano lette opere integrali, e non solo brani, viene inoltre menzionato da Erika tra ciò che secondo lei caratterizza un buon docente, il quale – oltre ad avere una buona competenza linguistica e specialistica – dovrebbe pretendere un certo livello dagli studenti e premurarsi che imparino veramente qualcosa:

«Un professore bravo... cioè da un lato naturalmente che ha conoscenze della sua materia. Poi uno che conosce anche bene la lingua [...]. Poi da un altro lato, che richiede anche un certo livello. Che per esempio chiede davvero di leggere libri e non solo un brano... Cioè, che richiede un certo livello, semplicemente. Perché siamo all'università, e secondo me... uscendo dall'università si dovrebbe dimostrare un certo livello. Sì, quindi uno che spiega bene e che richiede anche. Che forse poi fa un piccolo esame, o che... adesso mi manca la parola... "darauf achtet, dass die Studenten auch wirklich was lernen" [si assicura che gli studenti imparino veramente qualcosa].» (Erika, 20)

Passando da considerazioni sullo studio in generale ai corsi nell'ambito dei quale le studentesse sono state invitate a partecipare all'indagine, all'interno del questionario è stato chiesto loro di indicare quali materiali per lo studio fossero stati messi a disposizione o indicati

nell'ambito del corso¹ e su come valutassero l'utilità dei diversi materiali². I materiali con la valutazione mediamente più alta in termini di utilità risultano essere le dispense, seguite dai manuali in lingua tedesca (Tab. 19). In generale le studentesse sembrano attribuire un valore di utilità maggiore a strumenti prettamente didattici (manuali, dispense) a scapito di altri relativi all'approccio diretto al testo: il 'valore di utilità' per le studentesse potrebbe dunque essere strettamente vincolato al superamento del corso, e non in generale allo studio della letteratura.

Tab. 19_Risultati questionario: materiali forniti o consigliati nell'ambito del corso e valutazione della loro utilità.

50. Quali materiali didattici sono stati forniti per il corso o raccomandati nella bibliografia? (N = 44)		51. Come valuta l'utilità dei diversi materiali? 1 = non utile 2 = non molto utile 3 = piuttosto utile 4 = molto utile			
		N	media	dev. std.	mediana
a. Manuali; libri di testo in tedesco	31 (70,5%)	39	3,62	0,493	4,00
b. Manuali; libri di testo in italiano	26 (59,1%)	36	3,31	0,624	3,00
c. Presentazioni	15 (34,1%)	35	3,37	0,690	3,00
d. Dispense	12 (27,3%)	31	3,65	0,486	4,00
e. Edizioni di opere letterarie in lingua originale	22 (50,0%)	38	3,29	0,732	3,00
f. Edizioni di opere letterarie in traduzione	8 (18,2%)	34	3,06	0,814	3,00
g. Brani letterari	24 (54,5%)	38	3,34	0,669	3,00
h. Letteratura secondaria / commenti	15 (34,1%)	37	3,19	0,877	3,00
*altro: <i>handouts</i>	2 (4,5%)	-	-	-	-

È interessante inoltre notare che le edizioni di opere letterarie in traduzione vengono indicate da appena otto rispondenti su 44, e ottengono anche la valutazione mediamente più bassa – seppur positiva – relativa all'utilità. Dalle interviste con le studentesse, non emerge un'opinione univoca sull'impiego delle traduzioni: secondo Erika, ad esempio, la lettura di testi in traduzione potrebbe essere opportuna nelle prime fasi dello studio, ma rischierebbe poi di scoraggiare gli studenti ad affrontare la lettura dei testi in originale:

¹ Item 50: Quali materiali didattici sono stati forniti per il corso o raccomandati nella bibliografia? a. Manuali; libri di testo in tedesco; b. Manuali; libri di testo in italiano; c. Presentazioni; d. Dispense; e. Edizioni di opere letterarie in lingua originale; f. Edizioni di opere letterarie in traduzione; g. Brani letterari; h. Letteratura secondaria / commenti; altro [in originale: *Welche Lernmaterialien werden für die Lehrveranstaltung zur Verfügung gestellt bzw. in der Bibliographie empfohlen? a. Handbücher /; Fachbücher auf Deutsch; b. Handbücher / Fachbücher auf Italienisch; c. Vorlesungspräsentationen; d. Skripten; e. Ausgaben von Literaturwerken in Originalsprache; f. Ausgaben von Literaturwerken in Übersetzung; g. Literaturauszüge; h. Sekundärliteratur / Kommentare; Sonstiges*].

² Item 51: Come valuta l'utilità dei diversi materiali didattici? (a. Manuali; libri di testo in tedesco; b. Manuali; libri di testo in italiano; c. Presentazioni; d. Dispense; e. Edizioni di opere letterarie in lingua originale; f. Edizioni di opere letterarie in traduzione; g. Brani letterari; h. Letteratura secondaria / commenti; altro) non utile / non molto utile / piuttosto utile / molto utile / non previsto / non lo so [in originale: *Wie beurteilen Sie die Nützlichkeit der verschiedenen Lernmaterialien? (a. Handbücher /; Fachbücher auf Deutsch; b. Handbücher / Fachbücher auf Italienisch; c. Vorlesungspräsentationen; d. Skripten; e. Ausgaben von Literaturwerken in Originalsprache; f. Ausgaben von Literaturwerken in Übersetzung; g. Literaturauszüge; h. Sekundärliteratur / Kommentare; Sonstiges) nicht nützlich / wenig nützlich / eher nützlich / sehr nützlich / nicht vorgesehen / ich weiß nicht*].

«(GM: Pensi che le traduzioni possano essere un buon supporto?) All'inizio... sì, forse per gli studenti che non hanno fatto il latino... all'inizio almeno. [...] secondo me una traduzione dei testi in tedesco forse può essere accanto... confrontando talvolta quando uno non capisce una certa cosa, ma non dovrebbe sostituire il testo originario. E... e questo pericolo c'è, semplicemente. Se uno studente ha difficoltà, poi si arrende, mette da parte questo testo originale e legge solo la traduzione. E questo secondo me non va bene. Quindi come supporto sì, ma non come sostituzione. [...] Secondo me gli studenti andrebbero semplicemente più forzati un po' a leggere anche in italiano, e non in traduzione. Sì, come supporto sì, ma... Cioè non mi piace molto l'idea di farlo solo in traduzione. Anche se è giusto: l'alternativa poi sarebbe che non lo leggono per niente... Ma non sono sicura se lo leggerebbero anche in tedesco. Poi alla fine c'è sempre Wikipedia [ridendo]... leggono il riassunto in tedesco del libro e non leggono nemmeno la traduzione.» (Erika, 57-60)

Erika ammette l'uso di traduzioni a fronte dell'alternativa di non leggere in generale, o di ricorrere ai riassunti disponibili su internet, tuttavia pensa che la lettura in traduzione dovrebbe avvenire in parallelo all'originale. A questo proposito fa riferimento alle edizioni con testo a fronte, che sono ampiamente utilizzate per lo studio della letteratura latina, ma di cui probabilmente manca un'ampia disponibilità editoriale per quanto riguarda la letteratura italiana:

«Meglio secondo me con il testo a fronte. Anche se poi [gli studenti] guardano solo la traduzione in tedesco, ma... vedere almeno il testo originale. E se anche il professore lo legge solo una volta a voce alta, per sentirlo e poi... per poterlo confrontare... questa parola è questa. Almeno vedere tutti e due accanto, non solo la traduzione in tedesco. [...] in latino si usano sempre, è normale... in latino è normale. In italiano, non so neanche quante ce ne sono nelle librerie, perché talvolta si ha già difficoltà a trovare il libro in italiano.» (Erika, 62-64)

Inoltre, secondo Erika sarebbe necessario “forzare” un po' la lettura originale per riuscire ad “entrare” nel testo, ammesso tuttavia che gli studenti abbiano la possibilità di iniziare con letture semplici e di affrontare letture più complesse in modo progressivo:

«Secondo me semplicemente all'inizio degli studi si dovrebbero fare semplicemente i libri... che sono ancora facili da leggere. Come *Una storia semplice o lo non ho paura*, cioè libri facili. E poi – quando i semestri vanno in alto – più... le cose più difficili. Sì, uno... le prime cinque pagine forse ha delle difficoltà e poi entra nella lettura. Secondo me semplicemente provando, leggendo, poi i vocaboli si ripetono... uno entra. Semplicemente forzare un po' con la versione originale... si entra.» (Erika, 64)

Iris afferma invece di utilizzare regolarmente i testi in traduzione¹, mentre Jasmin, dopo aver raccontato di come fosse stato difficile per lei comprendere le poesie di Petrarca affrontate nell'esercitazione tenuta da Rosa (UE-UniB), e rispondendo alla mia domanda se fossero state utilizzate traduzioni, afferma che loro stesse – le studentesse in collaborazione con la docente – hanno elaborato una traduzione a lezione, ma che questa non corrispondeva sempre ad altre traduzioni trovate in rete:

«Allora, ### [= Rosa] non ci ha messo a disposizione alcuna traduzione, dovevamo... abbiamo fatto noi delle traduzioni da soli con lei, ma durante la lezione. E... sì, ne ho trovate un paio su internet, ma spesso non

¹ Su come Iris impiega le traduzioni nella lettura per lo studio v. § III 4.2.3.

corrispondeva a quello che avevamo elaborato con ### [= Rosa], e... sì ho cercato di orientarmi alla traduzione di ### [= Rosa].» (Jasmin, 27 – originale in tedesco¹)

Jasmin sostiene che per alcuni tipi di testi, come le poesie di Petrarca, potrebbe essere utile ricorrere alla traduzione, come supporto alla comprensione di espressioni e parole che non vengono più impiegate nell'italiano moderno, ma – in accordo con Erika – fa riferimento ad una fase iniziale dello studio, mentre afferma che in un secondo momento sarebbe opportuno tralasciare la traduzione:

«(GM: E pensi che abbia senso lavorare con le traduzioni?) Penso all'inizio certamente, in modo che si comprendano le espressioni di Petrarca e anche... spesso [usa] parole italiane più antiche che oggi non si usano più, e che poi si ricordano. E dopo un po' credo che si possano tralasciare le traduzioni, ma per le prime poesie penso che sarebbe stato positivo, per entrarci meglio, sì. Anche per avere semplicemente dei riferimenti.» (Jasmin, 28-29 – originale in tedesco²)

All'interno del questionario, dopo le domande generali sul corso, sono state poste domande specifiche sulla lettura di testi letterari. 16 rispondenti su 44 rispondono negativamente ad una prima domanda filtro³ se nell'ambito del corso fossero stati letti testi letterari: si tratta principalmente di studentesse che frequentavano corsi introduttivi (13), ma sorprendono le due risposte negative relative a corsi seminariali (Tab. 20)⁴.

Tab. 20_Risultati questionario: lettura di testi letterari per il corso.

52. Sono stati letti testi letterari per il corso?	VO1 N = 23	SE+UE N = 19	VO3 N = 2	totale N = 44
no	13	2	1	16
sì	10	17	1	28

Sulla base di queste risposte, alle 28 rispondenti che hanno indicato di aver letto testi letterari per il corso, è stata sottoposta una sezione interamente dedicata a domande specifiche sulle letture.

¹ «Also wir hatten jetzt keine Übersetzung vorgelegt bekommen von Frau ### [= Rosa], wir mussten ... wir haben mit ihr Übersetzungen aber während der Vorlesung uns selber erarbeitet. Und ... ja, ich hab' im Internet halt ein Paar gefunden, aber das hat sich dann oft nicht ganz überschritten mit dem, was wir mit Frau ### [= Rosa] durchgenommen haben, und ... ja ich hab mich an der Übersetzung von Frau ### [= Rosa] versucht zu orientieren.» (Jasmin, 27).

² «(GM: Und denkst du, dass mit den Übersetzungen zu arbeiten sinnvoll ist?) Ich denke am Anfang, auf jeden Fall, damit man so die Ausdrückweise von Petrarca eben versteht und auch oft ... [verwendet er] also noch ältere italienische Wörter, die heutzutage nicht mehr gebraucht [werden], und die merkt man sich dann. Und nach einer Zeit – denk ich – kann man die Übersetzungen weglassen, aber für die ersten Gedichte, denke ich, wäre es ganz gut gewesen, um da besser reinzukommen, ja. Damit man Anhaltspunkte einfach auch hat.» (Jasmin, 28-29).

³ Item 52: Sono stati letti testi letterari per il corso? Sì / No [in originale: Werden für die Lehrveranstaltung Literaturtexte gelesen? Ja / Nein].

⁴ È necessario segnalare che, andando ad analizzare i risultati per i singoli corsi, le risposte sono talvolta contraddittorie, e ciò indica che l'item non è stato interpretato allo stesso modo da tutte le rispondenti: alcune, ad esempio, potrebbero aver pensato si facesse riferimento ad opere integrali. In future indagini una simile domanda dovrebbe essere quindi formulata in modo più preciso.

Per quanto riguarda la frequenza delle letture¹, come prevedibile essa risulta più regolare in esercitazioni e seminari (non VO) rispetto ai corsi frontali (VO); non emergono invece sostanziali differenze tra la frequenza della lettura a lezione e quella autonoma (Tab. 21).

Tab. 21_Risultati questionario: frequenza della lettura a lezione e della lettura autonoma per il corso.

53. Quanto spesso sono stati letti testi letterari?	VO N = 11	non VO N = 17	totale N = 28
a. Lettura a lezione			
0 = mai	2 (18,2%)	1 (5,9%)	3 (10,7%)
1 = talvolta	5 (45,5%)	2 (11,8%)	7 (25,0%)
2 = regolarmente	3 (27,3%)	14 (82,4%)	17 (60,7%)
<i>non lo sa</i>	1 (9,1%)	-	1 (3,6%)
media	1,10	1,76	1,52
dev. std.	0,738	0,562	0,700
mediana	1,00	2,00	2,00
b. Lettura autonoma			
0 = mai	1 (9,1%)	-	1 (3,6%)
1 = talvolta	4 (36,4%)	3 (17,6%)	7 (25,0%)
2 = regolarmente	3 (27,3%)	14 (82,4%)	17 (60,7%)
<i>non lo sa</i>	3 (27,3%)	-	3 (10,7%)
media	1,25	1,82	1,64
dev. std.	0,707	0,393	0,569
mediana	1,00	2,00	2,00

È stato inoltre chiesto alle studentesse come valutassero il carico di lavoro relativo alla lettura dei testi letterari²: la maggior parte delle rispondenti valuta come giusto il carico di lettura sia per quanto riguarda le letture a lezione sia quelle individuali, anche se rispettivamente 4 e 7 studentesse valutano il carico di lettura eccessivo (Tab. 22). Questi risultati appaiono in contrasto sia con quanto sostenuto da Erika e Jasmin, secondo le quali i docenti dovrebbero pretendere che gli studenti leggessero di più, sia con quanto affermato da diversi docenti intervistati, secondo i quali sarebbe difficile far leggere agli studenti anche i testi obbligatori per il corso (v. § III 5.1.2).

¹ Item 53: Quanto spesso sono stati letti testi letterari? (a. Lettura a lezione; b. Lettura autonoma) mai / talvolta / regolarmente / non lo so [in originale: *Wie oft werden Literaturtexte gelesen? (a. Lektüre im Kurs; b. Eigenlektüre) nie / manchmal / regelmäßig / ich weiß nicht*].

² Item 57: Come valuta il carico di lavoro per la lettura di testi letterari in italiano? (a. Lettura a lezione; b. Lettura autonoma) eccessivo / adeguato / insufficiente / non previsto [in originale: *Wie beurteilen Sie den Arbeitsaufwand für die Lektüre italienischer Literaturtexte? (a. Lektüre im Kurs; b. Eigenlektüre) zu viel / genau richtig / zu wenig / nicht vorgesehen*].

Tab. 22_Risultati questionario: valutazione del carico di lettura autonoma e a lezione, per tipo di corso.

57. Come valuta il carico di lavoro per la lettura di testi letterari in italiano?	VO N = 11	non VO N = 17	totale N = 28
a. Lettura a lezione			
eccessivo	3 (27,3%)	1 (5,9%)	4 (14,3%)
adeguato	6 (54,5%)	14 (82,4%)	20 (71,4%)
insufficiente	1 (9,1%)	-	1 (3,6%)
non previsto	1 (9,1%)	1 (5,9%)	2 (7,2%)
non risponde	-	1 (5,9%)	1 (3,6%)
b. Lettura autonoma			
eccessivo	4 (36,4%)	3 (17,6%)	7 (25,0%)
adeguato	4 (36,4%)	12 (70,6%)	16 (57,1%)
insufficiente	1 (9,1%)	1 (5,9%)	2 (7,1%)
non previsto	2 (18,2%)	-	2 (7,2%)
non risponde	-	1 (5,9%)	1 (3,6%)

Oltre alla frequenza con cui sono stati letti testi nell'ambito del corso, sono state indagate anche le modalità di lavoro sul testo letterario: è stata quindi proposta una serie di modalità di lavoro ed è stato chiesto alle studentesse se e con quale frequenza queste venissero attuate all'interno del corso¹. Le risposte mostrano che il lavoro sul testo viene svolto soprattutto attraverso il riferimento all'autore, l'analisi tematica e l'analisi stilistica, mentre le attività meno praticate risultano essere il confronto tra testi e la comprensione del testo (Tab. 23).

Tab. 23_Risultati questionario: frequenza delle diverse modalità di lavoro sul testo.

54. Come si svolge il lavoro con il testo? (N = 28)	mai	talvolta	regolarmente	non lo sa / non risponde	0 = mai 1 = talvolta 2 = regolarmente		
					media	dev. std.	mediana
a. contestualizzazione storica	1 (3,6%)	7 (25,0%)	20 (71,4%)	-	1,68	0,548	2,00
b. riferimento agli autori	-	5 (17,9%)	23 (82,1%)	-	1,82	0,390	2,00
c. confronto di testi	1 (3,6%)	16 (57,1%)	10 (35,7%)	1 (3,6%)	1,33	0,555	1,00
d. comprensione del testo	3 (10,7%)	6 (21,4%)	17 (60,7%)	2 (7,1%)	1,54	0,706	2,00
e. analisi tematica	1 (3,6%)	4 (14,3%)	20 (71,4%)	3 (10,7%)	1,76	0,523	2,00
f. analisi strutturale	1 (3,6%)	8 (28,6%)	17 (60,7%)	2 (7,1%)	1,62	0,571	2,00
g. analisi stilistica	1 (3,6%)	5 (17,9%)	20 (71,4%)	2 (7,1%)	1,73	0,533	2,00
h. interpretazione	2 (7,1%)	5 (17,9%)	19 (67,9%)	2 (7,1%)	1,65	0,629	2,00

¹ Item 54: Come si svolge il lavoro con il testo? (a. contestualizzazione storica; b. riferimento agli autori; c. confronto di testi; d. comprensione del testo; e. analisi tematica; f. analisi strutturale; g. analisi stilistica; h. interpretazione) mai / talvolta / regolarmente / non lo so [in originale: *Wie findet die Arbeit mit dem Text statt? (a. Historische Kontextualisierung; b. Bezugnahme auf die Autoren; c. Vergleich von Texten; d. Textverständnis; e. Themenanalyse; f. Strukturanalyse; g. Stilanalyse; h. Interpretation) nie / manchmal / regelmäßig / ich weiß nicht*].

Per quanto riguarda la comprensione del testo, 17 rispondenti su 26 affermano che questa avviene “regolarmente”, sei rispondono “talvolta”, mentre solo tre studentesse rispondono che non vengono “mai” svolte attività di comprensione nel lavoro con il testo. Tuttavia, non solo abbiamo visto come l’importanza della comprensione del testo per lo studio della letteratura venga menzionata solo marginalmente dai docenti (v. § III 1.2), ma anche nelle osservazioni è stato registrato (v. § III 3.2) come la comprensione del testo venga spesso affrontata dal docente fornendo una traduzione estemporanea, che – pur funzionale all’esposizione – non sembra rappresentare un supporto ideale per coloro che si avvicinano alla lettura di un brano senza possedere le competenze linguistiche adeguate per comprenderlo. Questo aspetto dovrebbe dunque essere indagato in modo più approfondito, distinguendo le diverse attività di comprensione, in relazione a testi e livelli di competenza linguistica differenti. Nell’approccio alla letteratura in lingua straniera, un passaggio fondamentale è infatti rappresentato dalle attività di comprensione di base del testo, e questo emerge chiaramente nell’intervista con Jasmin, la quale, alla mia domanda su come preferisce lavorare sui testi nell’ambito degli studi letterari, risponde che l’analisi scientifica dovrebbe essere preceduta dalla comprensione:

«(GM: In un corso di letteratura, come ti piacerebbe lavorare con un testo letterario italiano?) Ehm... allora credo si debba dire per prima cosa che tutti capiscano il testo, e poi analizzarne praticamente gli aspetti letterari.» (Jasmin, 34-35 – originale in tedesco¹)

In seguito a questa risposta, le ho chiesto se ritenesse sufficiente lo spazio dedicato in genere alla comprensione testuale, e Jasmin afferma che sarebbe necessario dare più spazio al processo di comprensione, essendo questa fondamentale per la successiva analisi:

«Ehm, penso che in alcuni casi, si dovrebbe sicuramente... dare più spazio al processo di comprensione, perché solo così ... ognuno è in grado di analizzare questo testo in modo scientifico. Perché spesso anche piccole parole fanno una grande differenza, e poi cambiano tutto. Per questo penso che si dovrebbe davvero capire [il testo]. Ma penso che, lo studente dovrebbe affrontare il testo anche in privato, ma in ogni caso il docente dovrebbe assicurarsi che tutti lo abbiano compreso.» (Jasmin, 39 – originale in tedesco²)

Jasmin afferma che una comprensione dettagliata del testo è necessaria per un’analisi scientifica, dal momento che “anche piccole parole fanno grandi differenze”, e – pur ammettendo che gli studenti dovrebbero affrontare la lettura del testo in modo autonomo, e

¹ «(GM: In einem literaturwissenschaftlichen Kurs, wie würdest du gerne mit einem italienischen Literaturtext arbeiten?) Ähm ... also ich denke, dass man dazu sagen sollte, dass alle den Text verstehen erst mal, und dann praktisch die literaturwissenschaftlichen Aspekte darin zu analysieren.» (Jasmin, 34-35).

² «Ähm ich denke in manchen Fällen sollte man auf jeden Fall, ... mehr dem Verstehensprozess Platz geben, weil erst dann ... ist auch jeder in der Lage, diesen Text literaturwissenschaftlich zu analysieren. Weil oft machen ja schon kleine Wörter den großen Unterschied, und verändern dann alles. Deshalb denk’ ich, man sollte das wirklich verstehen. Aber ich denke, sollte eigentlich der Student sich auch dann privat mit dem Text auseinandersetzen, aber der Dozent sollte auf jeden Fall sichergehen, dass alle verstanden haben.» (Jasmin, 39).

quindi che le attività di comprensione non debbano essere svolte a lezione, sostiene che il docente dovrebbe comunque assicurarsi che tutti abbiano capito il testo.

Le risposte date dalle studentesse sulla frequenza delle attività di comprensione a lezione – che sarebbero dunque le meno praticate dopo il confronto tra testi (Tab. 23) – sono coerenti con le risposte relative agli strumenti che vengono messi a disposizione o consigliati alle studentesse per il lavoro sui testi¹. Tra le risposte (Tab. 24) spiccano i riferimenti bibliografici riferiti all'autore (16), al contesto (15) e per l'analisi (14), mentre risultano scarsamente presenti strumenti che possano agevolare la lettura stessa di un testo in lingua straniera, come riassunti (8), traduzioni (6), liste di parole (3). Per quanto riguarda i supporti all'analisi del testo, oltre alle indicazioni bibliografiche, vengono forniti più esempi (9) piuttosto che schemi di analisi (5), mentre le indicazioni di lavoro vengono fornite prevalentemente a lezione (9) e quasi mai attraverso mezzi di comunicazione informatici (1).

Tab. 24_Risultati questionario: strumenti e indicazioni forniti a lezione per il lavoro sui testi.

55. Per il lavoro con il testo, quali mezzi vengono messi a disposizione o consigliati?	N = 28
a. traduzioni	6 (21,4%)
b. elenchi di parole	3 (10,7%)
c. riassunti	8 (28,6%)
d. schemi di analisi	5 (17,9%)
e. esempi di analisi	9 (32,1%)
f. precise indicazioni di lavoro a lezione	9 (32,1%)
g. precise indicazioni di lavoro precise via e-mail o sulla piattaforma di e-learning	1 (3,6%)
h. riferimenti bibliografici per la contestualizzazione	15 (53,6%)
i. riferimenti bibliografici all'autore	16 (57,1%)
j. riferimenti bibliografici per l'analisi	14 (50,0%)

Concludendo, è quindi possibile affermare che per quanto riguarda la lettura dei testi, le studentesse sono in genere concordi nel riconoscerne l'utilità per l'apprendimento linguistico, e questo sembra essere anche confermato dalla percezione che le studentesse hanno dei risultati e degli obiettivi raggiunti nei singoli corsi. Le rispondenti si dividono invece sull'opportunità di svolgere la lettura nell'ambito delle lezioni di letteratura, e alcune di loro non sono neppure persuase dell'importanza della lettura per lo studio della letteratura. Sebbene la

¹ Item 55: Per il lavoro con il testo, quali mezzi vengono messi a disposizione o quali consigli vengono dati? a. traduzioni / b. elenchi di parole / c. riassunti / d. schemi di analisi / e. esempi di analisi / f. precise indicazioni di lavoro a lezione / g. precise indicazioni di lavoro via e-mail o sulla piattaforma di e-learning (p.e. Moodle) / h. riferimenti bibliografici per la contestualizzazione / i. riferimenti bibliografici all'autore / j. riferimenti bibliografici per l'analisi [in originale: *Für die Arbeit mit dem Text, welche Mittel werden zu Verfügung gestellt bzw. welche Hinweise werden gegeben? a. Übersetzungen / b. Wörterliste / c. Zusammenfassungen / d. Analyseschemata / e. Analysebeispiele / f. Präzise Arbeitshinweise im Unterricht / g. Präzise Arbeitshinweise per E-Mail oder auf der Lernplattform (z.B. Moodle) / h. Literaturhinweise für die Kontextualisierung / i. Literaturhinweise zu dem Autor / j. Literaturhinweise für die Analyse*].

maggior parte delle rispondenti al questionario ritenga adeguato il carico di lettura richiesto per i corsi, Erika e Jasmin – in sintonia con quanto emerso dalle interviste con molti dei docenti – ritengono che si dovrebbe leggere di più e, pur ammettendo la necessità di iniziativa personale per quanto riguarda l'impegno di lettura, credono che gli studenti dovrebbero essere maggiormente 'forzati' a leggere.

La comprensione del testo – la cui necessità viene sottolineata da Jasmin in quanto indispensabile all'analisi – risulta essere una delle attività meno praticate a lezione, a conferma di quanto osservato, e in accordo con la marginalità con cui essa viene menzionata nelle interviste con gli stessi docenti. Inoltre, i risultati del questionario mostrano che materiali che potrebbero essere di supporto alla comprensione di un testo letterario in lingua straniera – quali liste di parole, traduzioni, riassunti – vengono scarsamente utilizzati. Anche i materiali considerati più utili dalle studentesse riguardano prevalentemente lo studio (manuali, dispense, ecc.) e non la lettura dei testi. Infine, dalle risposte al questionario, le traduzioni risultano essere non solo il tipo di materiale meno impiegato, ma anche considerato meno utile da parte delle studentesse. La valutazione sull'impiego delle traduzioni da parte delle studentesse intervistate non è invece univoca: se Iris vi fa ricorso regolarmente, Erika e Jasmin limitano l'opportunità di ricorrere alle traduzioni come supporto alla lettura a una fase iniziale dello studio.

4. La competenza letteraria tra lettura e comunicazione

Nel presente capitolo mi voglio soffermare su due aspetti che, sebbene rivestano un ruolo di notevole importanza all'interno della discussione teorica sulla competenza letteraria, appaiono solo marginalmente nel quadro degli obiettivi formativi menzionati esplicitamente dai docenti: la competenza di lettura e la competenza comunicativa, nello specifico la competenza di lettura letteraria in lingua straniera (§ III 4.2), e la competenza di comunicazione *su e attraverso* la letteratura, soprattutto per quanto riguarda il dialogo in aula (§ III 4.3).

Nelle risposte date dai docenti sugli obiettivi della formazione letteraria, vengono infatti menzionati diffusamente l'acquisizione di conoscenze sulla letteratura e sulla critica letteraria, nonché lo sviluppo di abilità relative all'approccio scientifico alla lettura e ai fenomeni letterari. Lo sviluppo dell'abilità di lettura viene invece menzionata solo da Schwarz come elemento di formazione secondario, strumentale allo studio scientifico della letteratura, mentre Rosa e Grün citano la capacità di comprensione dei testi, senza però soffermarsi sugli aspetti relativi alla comprensione di base. Riferimenti alla competenza comunicativa emergono invece per quanto riguarda la comunicazione del lavoro scientifico, come ad esempio l'approccio critico

proprio del lavoro sui testi e la scrittura di tesi e tesine. Tuttavia, la comunicazione intesa come interscambio di opinioni attraverso la discussione emerge solo nell'intervista con Bianchi: il docente colloca gli obiettivi centrali della formazione letteraria proprio nella dimensione comunicativa, identificando il cuore delle scienze umane nella disponibilità al dialogo e nella capacità di cambiare prospettiva, oltre che nella capacità di argomentazione e di scrittura (v. § III 1.2). Come vedremo, nonostante la maggior parte dei docenti non menzioni lo sviluppo della competenza di lettura e della competenza comunicativa tra gli obiettivi della formazione letteraria, questi due elementi vengono ampiamente tematizzati nelle interviste.

Entrambi questi aspetti sono inoltre connessi alla competenza linguistica degli studenti: soprattutto nel caso di una filologia straniera, la competenza nella lingua di studio costituisce infatti una variabile molto importante nel determinare la capacità dello studente di leggere, comprendere, analizzare il testo letterario. Inoltre, anche per quanto riguarda la comunicazione orale (in aula) e scritta (nelle presentazioni, nelle tesine, ecc.), qualora venga utilizzata la lingua di studio, la competenza linguistica può influenzare in modo decisivo le performance dello studente. Tuttavia, mentre la lettura dei testi in originale sembra essere un presupposto imprescindibile per lo studio di una filologia straniera, l'impiego della lingua di studio come lingua di comunicazione rappresenta – come vedremo – una questione aperta.

È stato quindi necessario prendere in considerazione il percorso di apprendimento linguistico così come è previsto dai piani di studio, sebbene un'analisi dettagliata di tale offerta esuli dal presente studio. Per poter meglio contestualizzare l'offerta del percorso di letteratura, nonché i dati raccolti dall'indagine con docenti e studentesse, viene quindi fornita una panoramica della formazione linguistica prevista presso i tre istituti in esame, con particolare attenzione alla lettura e alla comunicazione orale (§ III 4.1).

4.1. Il percorso di formazione linguistica

Il livello di preconcoscenze linguistiche richiesto per intraprendere lo studio di Italianistica varia a seconda dell'ateneo, ma i percorsi di studio prevedono in genere di portare gli studenti ad un livello C1 del Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER, cfr. Council of Europe 2001) alla fine dei tre anni del Bachelor. Analizzando i piani di studio dei tre istituti presi in esame, oltre a diversi livelli di ingresso, è emersa una forte eterogeneità sia nella strutturazione e nella progressione dei corsi, sia per quanto riguarda la presenza di riferimenti alla lettura di testi letterari nella descrizione degli obiettivi del percorso di apprendimento linguistico.

È inoltre interessante segnalare che, mentre nei documenti delle università B e C vengono utilizzati gli indicatori del QCER per la descrizione dei singoli moduli di lingua, nell'ordinamento dell'università A gli indicatori sono utilizzati solo per descrivere il livello di ingresso e di uscita, mentre viene esplicitamente segnalato che la formazione linguistica nell'ambito di Romanistica non è limitata ai descrittori del Quadro. Tale indicazione appare necessaria, soprattutto se si considera che – stando al QCER – gli studenti non sarebbero in grado di affrontare la lettura di testi letterari complessi, di epoche e generi differenti, prima del raggiungimento del livello C1, ovvero alla fine del percorso triennale di studi (v. § I 1.3.1).

Università A

Nel periodo in cui è stata condotta la presente indagine, all'università A era previsto un livello di ingresso per l'italiano pari all'A2 per il Bachelor di Romanistica e B1 per il *Lehramt*; in seguito esso è stato uniformato a B1 per tutti i nuovi iscritti. Il livello di ingresso è condizione per l'iscrizione non al corso di laurea, ma al primo modulo di lingua; ciò significa che per gli studenti che si iscrivono senza preconcoscenze, o con un livello di conoscenze dell'italiano inferiore a quello richiesto, vengono offerti dei corsi supplementari.

Per il percorso triennale sono previsti¹ quattro moduli di lingua, per un totale di 29 ECTS, che dovrebbero portare gli studenti dal livello A2 al livello C1. Come è stato già accennato, nella descrizione generale degli obiettivi del Bachelor di Romanistica² viene indicato esplicitamente che l'apprendimento delle lingue deve avvenire in correlazione con le discipline scientifiche, e tra gli obiettivi della formazione linguistica viene inserita la capacità di comprendere facilmente e analizzare un ampio spettro di testi relativi alle diverse discipline. Come ho appreso nel corso dell'indagine, i docenti di lingua dell'istituto hanno approntato una lista di letture suddivisa per i diversi livelli, e dalla quale gli studenti devono scegliere le letture obbligatorie, che dovrebbero inoltre contribuire allo sviluppo della loro competenza culturale. Inoltre, nella descrizione dei diversi moduli viene fatto specifico riferimento a testi letterari sempre più lunghi e complessi, ed a un progressivo approfondimento delle diverse varietà linguistiche: dai diversi registri e stili, alla differenziazione del lessico, alle diverse sfumature di significato. Per quanto riguarda la competenza comunicativa orale, viene indicata la capacità

¹ Nelle successive descrizioni viene utilizzato il presente, sebbene si faccia riferimento a quanto era previsto al momento dello svolgimento dell'indagine.

² Così come per l'analisi degli obiettivi della formazione letteraria (v. § III 1.1) si rinuncia qui a citare il contenuto di piani di studio e ordinamenti, al fine di garantire l'anonimato delle università, e quindi dei docenti partecipanti all'indagine. Ad ogni modo, un'indagine dettagliata dell'offerta relativa alla formazione linguistica esula dal presente studio, e mi limito quindi a fornire una panoramica sulla formazione linguistica dalla prospettiva del percorso di formazione letteraria, parafrasando il contenuto dei documenti consultati.

da parte degli studenti di esporre e interagire spontaneamente su temi complessi, comunicando in modo adeguato, chiaro e strutturato, contenuti e opinioni.

Sebbene l'assolvimento di un modulo di lingua costituisca prerequisito necessario per l'iscrizione a quello successivo, per i percorsi relativi alle materie scientifiche non sono previsti requisiti relativi al livello di conoscenza della lingua di studio. La successione di corsi di lingua e corsi scientifici rappresenta unicamente un percorso consigliato, e i percorsi individuali possono quindi variare molto a seconda del livello d'ingresso e delle scelte dei singoli studenti.

Stando al percorso consigliato, i nuovi iscritti possono frequentare il corso introduttivo allo studio della letteratura (VO1-UniA) sin dal primo semestre di studio, indipendentemente dalle prenoscenze linguistiche possedute. L'esercitazione (UE-UniA) e il corso di storia della letteratura (VO2-UniA) sono invece previsti per il secondo semestre di studio, quando – secondo il piano di studi – gli studenti avrebbero già dovuto superare il primo modulo di lingua. Il primo modulo di lingua prevede che gli studenti siano in grado di comprendere testi narrativi o teatrali contemporanei di livello di difficoltà basso; per quanto riguarda invece la capacità comunicativa, è previsto che gli studenti siano in grado di restituire contenuti oralmente e per iscritto, e di rispondere a delle domande argomentando la propria posizione.

Il primo seminario è previsto indicativamente per il terzo semestre di corso, ovvero dopo l'assolvimento del secondo modulo di lingua, che dovrebbe portare gli studenti a saper leggere e comprendere testi letterari contemporanei (romanzi e opere teatrali) di media difficoltà. A questo livello gli studenti dovrebbero inoltre essere in grado di esprimersi spontaneamente, svolgere presentazioni chiare e dettagliate, esporre ed argomentare una posizione personale.

Infine, il modulo a scelta di approfondimento per la letteratura è previsto per il quarto o il quinto semestre, in corrispondenza del terzo e del quarto modulo di lingua. Per quanto riguarda la lettura, questi ultimi due moduli dovrebbero portare gli studenti rispettivamente a comprendere testi letterari lunghi e complessi, percependo le differenze di stile, e a comprendere testi letterari più lunghi e impegnativi, su argomenti complessi e caratterizzati da una sintassi complessa, cogliendo le sfumature di significato. Per quanto riguarda la comunicazione orale, a questo livello gli studenti dovrebbero essere in grado non solo di esporre in modo dettagliato, ma anche di partecipare adeguatamente a discussioni.

Tab. 25_Università A: corsi di letteratura oggetto della presente indagine e obiettivi dei corsi di lingua da cui dovrebbero essere preceduti stando alla strutturazione del piano di studi consigliata.¹

Corsi di letteratura	Corsi di lingua
VO1-UniA	livello di inteso: A2
UE-UniA VO2-UniA	1° modulo di lingua: Gli studenti sono in grado di leggere e comprendere testi di letteratura contemporanea (romanzi e opere teatrali) di livello di difficoltà basso; sono inoltre in grado di restituire contenuti oralmente e per iscritto, e di rispondere a domande argomentando la propria posizione.
SE1-UniA	2° modulo di lingua: Gli studenti sono in grado di leggere e comprendere testi di letteratura contemporanea (romanzi e opere teatrali) di media difficoltà; sono in grado di esprimersi spontaneamente, di svolgere presentazioni chiare e dettagliate, di esporre ed argomentare una posizione personale.
SE2/3-UniA VO3-UniA	3° modulo di lingua: Gli studenti sono in grado di leggere e comprendere testi letterari lunghi e complessi, cogliendo le differenze di stile, di presentare in modo chiaro e dettagliato, di partecipare a discussioni in modo adeguato alla situazione. 4° modulo di lingua (livello C1): Gli studenti sono in grado di leggere e comprendere testi letterari più lunghi e impegnativi, con sintassi e temi complessi, cogliendo sfumature di significato; sono inoltre in grado di presentare in modo dettagliato e coerente, di partecipare a discussioni, esprimendo opinioni e critiche in modo preciso e collegando i propri contributi a quelli degli altri.

Dalle interviste con i docenti emergono considerazioni differenti sul percorso di formazione linguistica offerto all'università A alla luce delle competenze necessarie per affrontare il percorso di studi letterari. La professoressa Weiß è l'unica ad esprimersi positivamente:

«Penso che i nostri lettori... fanno molto per la letteratura. Circolano liste... *Leselisten* per tutti i livelli e si comincia con... nel primo corso un romanzo facile, poi due, poi tre, eccetera. Non so se controllano se queste opere vengono veramente lette... Magari qui ci sarebbero possibilità di miglioramento.» (Prof.in Weiß, 44)

Weiß valuta quindi in modo positivo quanto viene fatto dai lettori di lingua, anche in riferimento ai testi proposti all'interno dei corsi, sebbene – afferma la professoressa – sarebbe necessario un controllo più attento sull'effettiva lettura da parte degli studenti.

Altri docenti non hanno giudizi altrettanto positivi sulle liste di testi approntate per i corsi di lingua. Il giovane docente Verdi, ad esempio, si esprime con un certo scetticismo su tali liste e – pur valutandone positivamente l'impiego per portare gli studenti a leggere “qualcosa di autentico” – afferma di non comprendere il criterio impiegato per la selezione delle opere in riferimento ai diversi livelli:

«Tu ora mi dici che c'è una lista divisa per livelli... però alla fine che criteri usano per definire: questo è da Italiano ### e questo è da Italiano ###? Cioè alla fine... in base a cosa lo fai? Io per Italiano ### avevo letto un testo di Calvino, che era *Il castello dei destini incrociati*, che è un casino della madonna, cioè è un casino seguirlo. [...] e poi c'era *Il partigiano Jonny*, che ora a livello di stare dietro... *Il partigiano Jonny* è lungo, è lungo che non finisce mai, però lo leggi. Cioè non è che devi farti... e soprattutto non è questo italiano che dici... cioè, perché lo metti lì? Perché è lungo? [...] Quale è il criterio? Cioè alla fine, sì ok, ci sarà forse qualche criterio. Però... allora da fuori non è riconoscibile. Sicuramente da fuori non lo riconosci [...]. Trovo giusta l'idea fondamentale, nel senso: almeno leggono e leggono qualcosa di autentico, lì ci siamo. Poi come li metti insieme... per me è ancora un mistero.» (Mag. Verdi, 110-112)

¹ Nonostante il percorso consigliato nel piano di studi non sia strutturato in base ai semestri, è possibile ricostruire approssimativamente lo sviluppo ideale dei due percorsi di lingua e di letteratura in parallelo.

Il professor Blau sostiene che i docenti di letteratura “avrebbero qualcosa da dire” sui testi inseriti nelle liste, ma che i due ambiti dello studio della lingua e delle discipline scientifiche sono “sfortunatamente” separati:

«(GM: Il percorso di apprendimento della lingua è funzionale a quello che viene richiesto nei vari corsi?) Si tratta di due campi comp... cioè per la maggior parte separati. Noi facciamo le nostre cose, l'insegnamento delle lingue fa altre cose. Loro hanno una lista delle opere da leggere – innanzi tutto, diciamo nelle epoche dell'Ottocento, Novecento, quindi letteratura moderna – che non sempre coincide con le nostre scelte. Quindi noi della letteratura, cioè dell'insegnamento della letteratura, avremmo magari preferito avere qualche parola da dire su quella scelta [ridendo], che però i colleghi dell'insegnamento della lingua non accettano [?] [ridendo]. E quindi non ci incontriamo molto... sfortunatamente. [...] le persone non si trovano nello stesso gruppo, c'è da una parte la scienza la materia scientifica e dall'altra parte c'è l'insegnamento della lingua.» (Prof. Blau, 43-46)

Infine, anche Gelb, rispondendo alla mia domanda se avesse modo di confrontarsi con i lettori di lingua, racconta di come i due mondi siano separati, e di come solo attraverso il contatto con gli studenti venga in parte a conoscenza dei testi letterari che vengono affrontati nei corsi di lingua:

«Posso rispondere sulla mia esperienza, non so come è in generale. Io ho questi... no... direi che non c'è questa interazione. [...] e penso sia in tutto l'istituto così, che sono due mondi abbastanza separati tra quelli che fanno corsi di lingua e quelli che fanno letteratura [...]. Però indirettamente c'è questo scambio, perché io mi accorgo ovviamente [di] quello che [gli studenti] conoscono già dai corsi di lingua, no? E vedo che... i testi letterari che leggono sono sempre gli stessi [ride]. C'è non so Sciascia, per esempio, *Una storia semplice*, quasi tutti conoscono questo libro. Forse perché si buttano su quel testo per il titolo, perché è attraente [ride]. Sì, e dunque... cioè io quando faccio un corso e quando chiedo: “Conoscete questo testo? Avete già sentito dire...”, si vede che qualche testo l'hanno già avuto nelle mani. Però non c'è uno scambio nel senso che... di mettersi d'accordo [?]. Sarebbe meglio se fosse così, però i mondi sono abbastanza separati.» (Dr. Gelb, 52)

Gelb racconta inoltre delle difficoltà a coordinare i corsi di lingua e di letteratura anche a livello amministrativo, dal momento che – pur avendo introdotto recentemente una “connessione orizzontale” tra i due percorsi – non sempre è possibile pretendere l'assolvimento di un determinato corso di lingua come prerequisito per accedere a uno di letteratura:

«[...] adesso nel nuovo piano di studi questo lo abbiamo cambiato. Lì abbiamo adesso anche fatto... diciamo una connessione, se si vuol dire... orizzontale, nel senso che un certo livello linguistico è anche condizione per poter partecipare a certi corsi scientifici. Questo è nuovo però. [...] il senato ci ha dato dei problemi con il nuovo curriculum, quello per gli studi, perché noi volevamo prevedere un certo... appunto, corso di lingua come condizione per poter partecipare a un certo tipo di corso di letteratura. Ehm... però ce l'hanno respinto da parte del senato perché... *Teilnahmevoraussetzungen* [condizioni di partecipazione] cioè *Voraussetzungskennntnisse* [conoscenze richieste], possono essere tra moduli e non tra singoli corsi. [...] è stata trovata una soluzione tipo: “È consigliato fare prima il corso...”» (Dr. Gelb, 62-64)

È interessante vedere come sia a livello personale tra i docenti, sia a livello amministrativo nell'organizzazione dei corsi, sia difficile coordinare i due percorsi di formazione linguistica e di studio delle discipline scientifiche, sebbene la loro interrelazione sia esplicitamente menzionata nel programma di studi del Bachelor di Romanistica.

Università B

Presso l'università B non è richiesto alcun livello di ingresso, e viene offerto un percorso di formazione linguistica costituito da cinque moduli per un totale di 42 ECTS, che dovrebbero portare gli studenti al livello C1. Così come presso l'università A, anche per l'università B l'assolvimento dei diversi moduli di lingua non costituisce un prerequisito necessario per accedere ai diversi corsi di letteratura, e i due percorsi sembrano essere piuttosto separati. Nell'intervista con Rossi, alla mia domanda se avesse modo di confrontarsi con i colleghi lettori responsabili dei corsi di lingua, la docente risponde in modo negativo, e – pur raccontando di come in un'occasione una lettrice avesse proposto in un corso di lingua proprio i testi oggetto di un suo seminario di letteratura – afferma che il confronto è scarso, e lo giustifica considerando le diverse modalità di approccio ai testi:

«(GM: Ti confronti con i lettori, o hai occasione di parlare?) No, non in maniera sistematica. Magari capita, uno va a pranzo con una lettrice e si inizia a parlare di queste cose, ma non in maniera sistematica. No, davvero no. [...] Ma sì, magari è capitato, magari non so... parlavamo prima [...] di questo corso, di questo seminario che ho fatto con ### [= Rosa] [...]. Credo che proprio in quel semestre una collega della *Sprachpraxis* [formazione linguistica] offrisse un corso su ### [= tema affrontato nel seminario] [...]. E credo che... però anche lì, forse era avvenuto un po' per caso... No no no: lei aveva visto che noi offrivamo questo corso, e aveva chiesto che cosa avevamo intenzione di leggere. Ci confrontiamo molto poco, ma perché le lettrici sanno come... sanno qual è l'approccio della *Literaturwissenschaft*, ed è di solito diverso rispetto all'approccio che hanno loro.» (Dr.in Rossi, 51-54)

Nei documenti dell'università B, il riferimento ai testi letterari all'interno della descrizione del percorso di formazione linguistica è meno presente rispetto a quanto indicato dall'università A, e per quanto riguarda le varianti della lingua viene menzionata unicamente la capacità di distinguere “registri linguistici differenti”, senza ulteriori specificazioni. Ad ogni modo, fino al semestre invernale 2017 venivano offerti corsi facoltativi di approfondimento linguistico dedicati alla letteratura: dalla conversazione su autori e opere, all'approfondimento della lingua letteraria, alla lettura e analisi di testi letterari.

Stando alla strutturazione dei corsi proposta nell'ordinamento agli studi dell'università B, gli studenti dovrebbero frequentare il corso di introduzione allo studio della letteratura (VO1*2-UniB) al secondo semestre, ovvero dove aver assolto il primo modulo di lingua e aver raggiunto il livello A2. A questo livello non è ancora prevista la capacità di lettura di testi letterari, e anche la capacità di comunicazioni è limitata a temi semplici e comuni.

L'esercitazione di letteratura (UE-UniB) è invece prevista dopo il secondo modulo di lingua, che dovrebbe portare gli studenti ad un livello B1: nella descrizione del modulo è menzionata la lettura di testi letterari, ma senza alcuna indicazione sul tipo di testi affrontati, ed anche per quanto riguarda la capacità di comunicazione orale non vengono fornite descrizioni precise.

Anche nella descrizione del terzo modulo di lingua, che dovrebbe portare gli studenti a un livello B2.1, viene indicata la lettura di testi letterari senza ulteriori specificazioni. Lo sviluppo della competenza linguistica è concentrato su fluenza, intonazione e impiego di espressioni colloquiali o idiomatiche, mentre non viene menzionata la capacità espositiva o di interazione. Questo terzo modulo di lingua precede idealmente il primo seminario di letteratura (SE1-UniB), che quindi gli studenti dovrebbero affrontare con un livello di italiano tra il B1 e il B2.

Il corso monografico avanzato di letteratura (VO3-UniB) è previsto per il quinto semestre di corso, quando gli studenti dovrebbero aver raggiunto il livello B2 con il quarto modulo di lingua. Per questo modulo è prevista la lettura di un ampio spettro di lunghi testi impegnativi, nonché la traduzione di testi letterari. Per quanto riguarda la competenza comunicativa, gli studenti dovrebbero essere capaci di esprimersi in modo spontaneo e fluente, nonché di partecipare a discussioni relative alla cultura italiana esprimendosi in modo libero e sicuro.

Infine, il seminario avanzato (SE2-UniB) è previsto per il sesto e ultimo semestre di corso, quando gli studenti dovrebbero aver raggiunto un livello C1 frequentando il quinto modulo di lingua. In quest'ultimo modulo gli studenti esercitano l'analisi linguistica e tematica di diversi tipi di testo; inoltre sviluppano la capacità di esprimersi in modo chiaro e strutturato su temi complessi, e di presentare argomentazioni a favore o contro una specifica opinione.

Tab. 26_Università B: corsi di letteratura oggetto della presente indagine e obiettivi dei corsi di lingua da cui dovrebbero essere preceduti stando alla strutturazione del piano di studi consigliata.

Corsi di letteratura	Corsi di lingua
VO1*2-UniB	1° modulo – A2: Gli studenti sono in grado di leggere testi facili e di interagire su temi semplici e comuni.
UE-UniB	2° modulo – B1: Gli studenti sono in grado di leggere testi letterari. Approfondiscono la competenza di comunicazione orale.
SE1-UniB	3° modulo – B2.1: Gli studenti sono in grado di leggere testi letterari. Approfondiscono la competenza di comunicazione orale (fluente, intonazione, espressioni colloquiali e idiomatiche).
VO3-UniB	4° modulo – B2.2: Gli studenti sono in grado di comprendere un ampio spettro di lunghi testi impegnativi, di tradurre testi letterari, di esprimersi in modo spontaneo e fluente, di esprimersi in modo libero e sicuro in conversazioni relative alla cultura italiana.
SE2-UniB	5° modulo – C1: Gli studenti sono in grado di analizzare diversi tipi di testo a livello linguistico e di contenuto; sono in grado di esprimersi in modo chiaro e strutturato su temi complessi, e di presentare argomentando.
SE3-UniB	livello di ingresso (Master): C1

Università C

Presso l'università C è richiesto un livello di ingresso pari al B1, e vengono offerti solo tre moduli di lingua per un totale di 20 ECTS, che dovrebbero portare gli studenti al livello C1. Anche gli studenti che non possiedono preconcoscenze di italiano possono iscriversi e frequentare dei corsi supplementari per raggiungere il livello previsto. Ad ogni modo, il livello

B1 è necessario per l'iscrizione al primo modulo di lingua, mentre per l'accesso al primo modulo di letteratura non vi è alcun prerequisito. Gli studenti iscritti al primo corso di introduzione allo studio della letteratura italiana (VO1-UniC), previsto per il primo semestre di corso, possiedono dunque idealmente il livello B1, ma potrebbero anche non avere alcuna pre conoscenza linguistica.

Il primo modulo di lingua si estende sui primi due semestri, e dovrebbe portare gli studenti ad un livello B2, che rappresenta quindi il livello con cui gli studenti dovrebbero iniziare il seminario di letteratura collocato al terzo semestre di studio (SE1-UniC). Sebbene si tratti di un livello piuttosto alto, nella descrizione dei contenuti e degli obiettivi del modulo di lingua mancano riferimenti espliciti alla lettura di testi letterari, mentre viene menzionata la lettura di "brevi testi in prosa" senza ulteriori specificazioni. Per quanto riguarda invece la competenza comunicativa, viene indicata la capacità da parte degli studenti di esporre, motivare e difendere le proprie opinioni su un tema specifico.

Sono poi previsti altri due moduli di lingua, uno per il terzo e uno per il quinto semestre di studio: secondo il piano di studi entrambi questi moduli prevedono di portare gli studenti ad un livello C1, il primo concentrandosi sullo scritto, e il secondo sull'orale. Il seminario di letteratura del modulo di approfondimento, previsto per il quinto semestre di corso, potrebbe quindi essere affrontato con il livello C1, ma – come nel caso del corso osservato per la presente indagine (SE2/3-UniC) – il seminario è aperto anche a studenti dei semestri precedenti, e quindi probabilmente con un livello inferiore di italiano.

Anche per il secondo modulo non viene fatto esplicito riferimento alla letteratura, ma viene menzionata la capacità di comprendere un "ampio spettro di testi scritti" relativi alla propria disciplina. È interessante sottolineare che quest'ultima limitazione non corrisponde a quanto previsto dai descrittori del QCER, nella cui griglia di autovalutazione in riferimento alla comprensione scritta per il livello C1 si legge: «I can understand long and complex factual and literary texts, appreciating distinctions of style. I can understand specialised articles and longer technical instructions, even when they do not relate to my field» (Council of Europe 2018, 167).

Per quanto riguarda la competenza comunicativa orale, nel secondo modulo viene indicata la capacità da parte degli studenti di seguire discussioni su temi inerenti alla propria disciplina e di esporre in modo dettagliato. La competenza di espressione orale viene infine approfondita nel terzo e ultimo modulo, che dovrebbe portare gli studenti ad essere in grado di esporre in modo adeguato su temi complessi, di presentare in modo chiaro e strutturato la propria posizione e di difenderla nell'ambito di una discussione. Nella descrizione del modulo viene inoltre indicato lo sviluppo di strategie di presentazione scritta e orale.

Tab. 27_Università C: corsi di letteratura oggetto della presente indagine e obiettivi dei corsi di lingua da cui dovrebbero essere preceduti stando alla strutturazione del piano di studi consigliata.

Corsi di letteratura	Corsi di lingua
VO1-UniC	livello di ingresso: B1
SE1-UniC	1° modulo – B2: Gli studenti sono in grado di leggere brevi testi in prosa; sono inoltre in grado di esporre, motivare e difendere le proprie opinioni su un tema specifico.
VO3-UniC SE1/2-UniC	2° modulo – C1: Gli studenti sono in grado di comprendere un ampio spettro di testi scritti relativi alla propria disciplina; sono inoltre in grado di seguire discussioni sulla propria disciplina e di esporre in modo dettagliato. 3° modulo – C1: Gli studenti sono in grado di esporre su temi complessi e presentare in modo chiaro e strutturato la propria posizione, di difendere la propria posizione in una discussione. Sviluppano strategie di presentazione scritta e orale.
SE3-UniC	livello di ingresso (Master): C1

Così come per gli altri due istituti, anche presso l'università C l'aver sostenuto i diversi moduli di lingua non costituisce un prerequisito necessario per frequentare i moduli delle discipline scientifiche. Sorprende inoltre la totale assenza di riferimenti alla lettura di testi letterari nella descrizione degli obiettivi dei moduli di lingua, il che fa pensare ad una separazione ancora più marcata tra i due percorsi.

Nell'intervista con Grün, il docente racconta di avere contatti con i lettori di lingua unicamente in relazione a questioni di politica interna all'università, mentre lo scambio relativo alla formazione linguistica degli studenti è praticamente assente:

«(GM: Ok, nessuno scambio sulla formazione linguistica degli studenti stessi?) Esatto, no. Sarebbe forse auspicabile, no? Anche solo per saperne di più, no? Per poter – per così dire – stimare quanto bene gli studenti conoscano l'italiano, o forse dove siano le difficoltà, o cose così. Forse si potrebbe coordinare meglio. Mmh... sì. Ma [i lettori] sono anche, per così dire... sono molto orgogliosi della loro materia. E noi siamo un po' orgogliosi della nostra materia [ridendo] e quindi esistiamo un po' gli uni accanto agli altri.» (Dr. Grün, 29-30 – originale in tedesco¹)

Grün riconduce la separazione degli ambiti all'orgoglio che tutti i docenti, sia i lettori di lingua sia i docenti di letteratura, hanno per la propria materia. Tuttavia, più avanti nell'intervista, racconta di come l'autonomia dei due percorsi di formazione linguistica e di studio della letteratura possa rivelarsi problematica, dal punto di vista della preparazione linguistica degli studenti, che all'interno dello stesso corso di letteratura può essere molto eterogenea:

«In teoria dovrebbero essere tutti bravi uguale, ma ovviamente non funziona. Quindi quelli che non hanno conoscenze [di livello] B1 o A2, penso B1, prima dello studio, fanno un corso cosiddetto ### [...] che li dovrebbe portare al livello B1 [...] cioè in teoria. Ma in pratica non è così. Sono anche liberi di scegliere quando vogliono fare tutti questi corsi pratici di lingua, cioè [i corsi] sono strutturati a moduli, ma ... in qualche modo si possono sempre combinare un po' liberamente. E se magari non ho così tanto tempo all'inizio, e preferisco fare questo,

¹ «(GM: Ok, kein Austausch bezüglich der Sprachausbildung der Studenten selbst?) Genau, ne. Wäre es vielleicht wünschenswert, ja? Einfach, um einfach mehr zu wissen, ja? Um mehr – sozusagen – einordnen zu können, wie gut die Studierenden Italienisch können, oder wo vielleicht Schwierigkeiten liegen oder so. Man könnte das besser koordinieren, möglicherweise. Mmh ... ja. Aber die sind auch sozusagen ... die sind sehr stolz auf ihr Fach, so. Und wir sind ein bisschen stolz auf unser Fach [lachend] und so existieren wir dann so ein bisschen nebeneinander her.» (Dr. Grün, 29-30).

o che so io, e poi faccio tutti i corsi di lingua alla fine. Allora all'inizio non ho un buon livello. Oppure faccio il contrario... questo è un po'... l'aspetto problematico della questione.» (Dr. Grün, 78 – originale in tedesco¹)

4.2. La lettura in lingua straniera e la competenza linguistica

In questo capitolo verranno analizzati i dati emersi dalle interviste con i docenti e dall'indagine con le studentesse in riferimento alla competenza nella lingua di studio. Verranno dunque esaminati convincimenti espressi dai docenti sulla competenza linguistica degli studenti dalla prospettiva dello studio della letteratura; questi verranno messi in dialogo con le valutazioni che le studentesse hanno fornito – nel questionario e nelle interviste – a proposito dell'adeguatezza della propria competenza linguistica per lo studio della letteratura e la lettura dei testi letterari.

4.2.1. Le considerazioni dei docenti sulla formazione linguistica degli studenti

La questione del livello di competenza linguistica non emerge come problematica nelle interviste con i docenti, e solo Bianchi tematizza in modo piuttosto articolato le potenziali difficoltà linguistiche che gli studenti potrebbero avere nella lettura. Molti docenti, pur segnalando un atteggiamento generalmente reticente nei confronti della lettura da parte degli studenti, non fanno riferimento ad ostacoli di tipo linguistico, quanto piuttosto alla mancanza di motivazione e interesse per la letteratura e la lettura (v. § III 5.1.2). Un'analisi delle considerazioni dei diversi docenti riguardo il livello linguistico degli studenti – anche in relazione ai diversi corsi – può quindi fornire importanti informazioni sulle loro convinzioni relative a ciò che determina la competenza di lettura letteraria.

Presso l'università A vengono esaminati testi letterari sin dai primi corsi di letteratura, come i corsi frontali introduttivi o le esercitazioni, ma come abbiamo visto (v. § III 3.2) si tratta in genere di brevi brani che fungono da esempio per i temi o i concetti trattati, e la cui lettura non rappresenta in genere un problema, come afferma Gelb a proposito delle esercitazioni:

«Di solito questo [il livello linguistico] non era mai il problema. Di solito... cioè capiscono abbastanza bene quando... Però non pretendo che leggano un romanzo così, cioè tra virgolette, sono frammenti di testo, dove allenano... provano a fare un'analisi.» (Dr. Gelb, 46)

¹ «In der Theorie sollen alle gleich gut sein, aber natürlich klappt das nicht. Also diejenige, die nicht B1- oder A2-, ich glaube B1-Kenntnisse haben vor dem Studium, machen ein sogenanntes *Propädeutikum* [...], das sie auf B1-Niveau bringen soll [...] also in der Theorie. Aber praktisch ist das nicht so. Und die haben auch die freie Wahl, wann sie diese sprachpraktischen Kurse alle machen. Das heißt ja, die sind Modul-zugeordnet aber ... irgendwie ein Bisschen frei kombinieren kann man immer. Und wenn ich jetzt vielleicht am Anfang nicht so viel Zeit habe, und dann mache ich eher das, oder was weiß ich was, und dann mache ich am Ende noch die ganze Sprachpraxis. Dann habe ich halt am Anfang kein gutes Niveau. Oder ich mach andersherum ... das ist so ein bisschen ... die Problematik an der Sache.» (Dr. Grün, 78).

I primi corsi in cui gli studenti devono cimentarsi autonomamente e in modo approfondito con la lettura e l'analisi dei testi sono i seminari: il primo seminario di letteratura italiana del Bachelor di Romanistica è previsto per il terzo semestre, e – come abbiamo visto – a questo punto gli studenti dovrebbero aver concluso il secondo modulo di lingua, nel quale è prevista la lettura di “testi di letteratura contemporanea di un grado di difficoltà media”. Sull'efficacia della propedeuticità di questo corso per il primo seminario si esprime in modo decisamente negativo Bianchi, che nel corso degli anni ha notato una diminuzione delle competenze linguistiche degli studenti:

«Secondo me il fatto che gli studenti adesso facciano la pausa di un semestre con l'apprendimento della lingua... rende più primitive le conoscenze. Quindi secondo me è... improvido o imporre testi in italiano, o collocare il proseminario potenzialmente in prossimità dei primissimi corsi di lingua, del primo corso di lingua italiana, quindi con capacità veramente primordiali di interpretare la lingua, di leggere la lingua, non un testo letterario.» (Dr. Bianchi, 14)

Verdi invece, che ha tenuto il seminario propedeutico presso l'università A l'anno successivo, dà un giudizio molto stringato, ma positivo su come gli studenti sono in grado di affrontare il corso per quanto riguarda il livello linguistico:

«(GM: Per quanto riguarda il livello di lingua, come pensi che se la cavino gli studenti?) S'arrangiano, tendenzialmente s'arrangiano, chi più chi meno ovviamente.» (Mag. Verdi, 66)

Parlando del percorso complessivo, anche Rot afferma che – sebbene ci siano differenze tra gli studenti – essi dovrebbero essere in grado di raggiungere un livello linguistico adeguato:

«(GM: Gli studenti raggiungono il giusto... livello di lingua? Sì, dovrebbero, ma naturalmente è anche molto differente, no? Alcuni sanno già molto bene l'italiano quando iniziano. Altri fanno grandi progressi perché stanno tanto all'estero, perché fanno un Erasmus [...]. Per il resto... faccio anche fatica a valutare, perché non so come vanno i corsi di lingua, noi non vi partecipiamo. Ma per quanto riguarda la struttura, dovrebbe funzionare, che alla fine abbiano un livello linguistico adeguato e si riescano ad esprimere senza problemi nella lingua straniera.» (Dr.in Rot, 39 – originale in tedesco¹)

Tuttavia, la valutazione di Rot non sembra essere un giudizio fondato, quanto piuttosto una supposizione, dal momento che la docente stessa afferma di non essere veramente in grado di valutare la competenza linguistica degli studenti, non partecipando ai corsi di lingua e – come aggiunge più avanti – potendo valutare il loro livello solo nei corsi a formato seminariale:

«[...] che ora si confrontino in qualche modo i propri studenti con quelli degli altri, non avviene in realtà. Almeno per quanto ne so io, no? Tranne – come ho detto – nelle conversazioni individuali, si dice: “Santo cielo, sono particolarmente bravi quest'anno, o particolarmente impreparati” ... dal punto di vista linguistico, no? Ma...

¹ «(GM: und erreichen die Studierende das richtige...) Sprachniveau? Sollten sie schon, aber das es ist natürlich auch ganz unterschiedlich, ja? manche können schon sehr gut Italienisch, wenn sie beginnen. Andere haben einen sehr guten Fortschritt, weil sie viel im Ausland sind, weil sie Erasmus machen [...]. Ansonsten ich ... kann das auch schlecht beurteilen, weil ich es nicht weiß ja, wie die Sprachkurse, wie die laufen, wir sind nicht drinnen. Aber vom Aufbau her, sollte das schon funktionieren, ja, dass sie dann am Schluss ein angemessenes Sprachniveau haben und sich problemlos ausdrücken können in der Fremdsprache.» (Dr.in Rot, 39).

questo si nota veramente solo nei seminari, o nei proseminari. Nel corso frontale non lo si nota affatto. Se non hanno la possibilità di parlare e non intervengono.» (Dr.in Rot, 45 – originale in tedesco¹)

Queste considerazioni portano a interrogarsi sul livello di consapevolezza da parte dei docenti di letteratura in riferimento al livello di competenza linguistica degli studenti frequentanti i loro diversi corsi, e su se e quanto tale livello influenzi le loro scelte didattiche.

In particolare, negli incontri osservati per il corso di storia della letteratura offerto da Rot (VO2-UniA), sono stati affrontati testi Sette- e Ottocenteschi in prosa e in versi: tale corso è previsto per il secondo semestre e – stando al percorso di formazione linguistica – a questo livello gli studenti dovrebbero essere in grado di leggere testi teatrali o narrativi contemporanei di grado di difficoltà basso. La lettura di testi di altre epoche dovrebbe quindi essere accompagnata da adeguati strumenti di supporto alla comprensione, cosa che invece non è stata osservata nel corso in esame. Ad esempio, in uno degli incontri osservati è stata affrontata la lettura di alcuni passaggi di un poemetto del Settecento, e la docente, dopo aver letto ad alta voce l'originale, si è limitata a fornire una traduzione estemporanea di alcuni passaggi.

Presso l'università B, già nel primo corso introduttivo allo studio della letteratura (VO1*2-UniB) vengono presentati regolarmente brani letterari, ma – come viene spiegato dal professor Schwarz nell'intervista (v. § III 3.2.1) – questi sono sempre accompagnati dalla traduzione in tedesco, dal momento che si tratta di un pubblico di studenti generalmente al secondo semestre, che dovrebbero avere un livello A2. Per l'esercitazione (UE-UniB), che si colloca al terzo semestre di studio e che – come abbiamo visto – viene accompagnata da un'esercitazione di lettura (UE-UniB+), è invece prevista anche la lettura integrale di alcuni testi (v. § III 3.2.2). Al secondo semestre – secondo quanto previsto dal percorso di formazione linguistica – gli studenti dovrebbero aver già raggiunto il livello B1; nel modulo di lingua dovrebbero aver affrontato anche la lettura di testi letterari e dovrebbero quindi essere capaci di leggere semplici testi poetici o testi narrativi scritti con un linguaggio standard di uso frequente. Nell'esercitazione sono stati affrontati anche testi linguisticamente complessi – come ad esempio testi poetici del Trecento – dando però alle studentesse la possibilità di affrontarne la lettura nell'ora di accompagnamento.

¹ «[...] dass man jetzt seine Studenten mit denen von anderen irgendwie verglichen hätte, das gibt's eigentlich nicht. Also, meines Wissens, ja? Außer – wie gesagt – in Einzelgesprächen mal, dass man sagt: „Maria, na die sind heuer besonders gut, oder besonders schlecht“ ... sprachlich, ja? Aber ... das merkt man ja auch wirklich nur in den Seminaren, oder in den Proseminaren. In der Vorlesung merkt man das überhaupt nicht. Wenn sie nicht zu Wort kommen und sich zu Wort melden.» (Dr.in Rot, 45).

Rosa nell'intervista sostiene che molti studenti hanno una buona conoscenza dell'italiano già all'inizio del percorso di studi, ma che anche chi non ha forti preconoscenze della lingua ha comunque la possibilità di colmare le eventuali lacune iniziali nei primi tre semestri:

«[...] abbiamo tanti [studenti] che sanno già bene l'italiano. Perché Italianistica difficilmente uno lo sceglie così se non ha mai avuto a che fare niente con l'italiano [...]. E pochi quelli che proprio hanno scelto così, non so... Quindi un po' c'è questo *gap* da chiudere i primi tre semestri direi. (GM: Però questo non crea problemi in classe?) Per noi un po' di meno, perché... facciamo quello che facciamo. E purtroppo quelli che non sanno assolutamente l'italiano devono sforzarsi un po' di più. Perché difficilmente nell'arco di un Bachelor, che è di sei semestri, potrai sempre aspettare quelli che non sanno per niente l'italiano. Dovranno studiare un po' di più [?] più velocemente.» (Dott.ssa Rosa, 68-70)

Nei primi tre semestri – eventualmente “sforzandosi un po' di più” – anche gli studenti senza conoscenze linguistiche pregresse dovrebbero dunque raggiungere un livello sufficiente per poter affrontare il primo seminario di letteratura, che stando al piano di studi dovrebbe essere affrontato dagli studenti con un livello B1/B2. Tuttavia, Rossi – titolare del seminario propedeutico di letteratura nel semestre di indagine (SE1-UniB) – descrive il percorso di apprendimento linguistico che dovrebbe preparare gli studenti ad affrontare il primo seminario come “un'infarinatura linguistica”:

«Diciamo, lo studente medio [...], che magari a scuola non ha studiato l'italiano e ha iniziato a studiare italiano, proprio la lingua italiana, nel primo semestre, durante il secondo semestre è consigliabile che faccia questa ### [= esercitazione introduttiva], e dal terzo semestre in poi può fare il *Proseminar*. Quindi anche solo un'infarinatura linguistica dovrebbe averla. Sì, l'infarinatura linguistica non è il miglior requisito per studiare letteratura [ridendo], questo è vero, però è così.» (Dr.in Rossi, 26)

Che “un'infarinatura linguistica” non sia sufficiente per affrontare un testo letterario di una certa difficoltà era emerso anche precedentemente nell'intervista, quando la docente – parlando della lettura di testi poetici – aveva raccontato di riscontare delle difficoltà da parte degli studenti, che si palesavano quando il testo non veniva preparato prima della lezione:

«(GM: Hai notato delle difficoltà a livello di comprensione?) Sì, sì. Poi leggendo poesia – che comunque sono dei testi difficili anche per i madrelingua – ho notato che se... Cioè noti chi si prepara il testo prima della lezione e chi no. Chi si prepara il testo cerca le parole nel dizionario o anche su internet, magari cerca una traduzione della poesia. Cerca di capire cosa c'è scritto sul foglio. Chi non lo fa, no, ed è sorpreso a lezione. E te ne rendi conto quando chiedi di leggere qualcosa, e lo leggono e sono incerti sulla pronuncia di alcune parole. Se... hanno già lavorato con il testo e se hanno già cercato la parola, magari hanno anche già capito come pronunciarla, autonomamente. E molte volte purtroppo non lo fanno [ride].» (Dr.in Rossi, 19-20)

La lettura di testi poetici rappresenta spesso un fattore di difficoltà più alto per un lettore straniero, ciononostante – come abbiamo visto a proposito delle esercitazioni di lettura (v. § III 3.2.2) – il lavoro analitico su un testo poetico risulta più facilmente gestibile rispetto a quello su un lungo testo narrativo: mentre una puntuale analisi lessicale e sintattica costituisce una base irrinunciabile per il lavoro sul testo poetico, nella lettura di un testo narrativo la necessità di soffermarsi su vocaboli o strutture che non si padroneggiano rischia di compromettere l'esperienza di lettura complessiva.

Presso l'università C, già nel primo corso introduttivo sono previste delle letture di accompagnamento. Tuttavia, la stessa professoressa Grau, che ha tenuto il corso nel semestre di osservazione (VO1-UniC), nel primo incontro osservato ha comunicato alle studentesse di aver scelto testi facilmente reperibili in traduzione, ben sapendo che molte di loro intraprendono lo studio senza un livello alto di italiano.

Il primo corso di letteratura tenuto in forma seminariale in cui gli studenti svolgono un lavoro puntuale sui testi, è previsto per il terzo semestre, quando gli studenti dovrebbero aver sostenuto il primo modulo di lingua e raggiunto un livello di italiano pari al B2. Come abbiamo visto sopra, stando al piano di studi, per questo modulo di lingua è prevista la lettura di testi relativi a temi attuali e di brevi testi in prosa, anche se non viene specificato se si tratta di testi letterari. Non dovrebbe quindi sorprende che gli studenti si possano trovare in difficoltà di fronte a testi poetici di una certa complessità, come è accaduto nel seminario propedeutico tenuto da Grün nel semestre di osservazione presso l'università C (SE1-UniC). Nell'intervista, Grün ha raccontato di essere consapevole di queste difficoltà, e di aver scelto di affrontare i testi previsti per il seminario non in ordine cronologico, ma pensando a come potessero essere recepiti dalle studentesse:

«[...] cinque-sei anni fa, quando ho iniziato a insegnare letteratura, ho stabilito, per così dire, quali cose sono importanti, quali testi sono importanti, e quali testi dovrebbero forse conoscere gli studenti, o così. E nel frattempo, nella pianificazione dei seminari, sono passato a pensare a quali testi sono in primo luogo comprensibili [ride] per gli studenti, e anche possibilmente quali sono in qualche modo interessanti. Cioè, per esempio, adesso in questo seminario, non ho seguito un ordine cronologico. Lo avrei sicuramente fatto quattro-cinque anni fa, ma adesso ho fatto l'esperienza due-tre volte: avrei dovuto iniziare con ### [= testo poetico], e tutti sarebbero andati via subito, no? Questo ha sicuramente anche degli svantaggi... prendiamo, diciamo, queste fasi forse – soprattutto con ### [= autore], ma si può certamente dire lo stesso per altri – forse non si possono riconoscere facilmente. Mmh... ma ha appunto il vantaggio forse, che l'interesse è maggiore.» (Dr. Grün, 10 – originale in tedesco¹)

Oltre a questa scelta di programmazione, non è però stato osservato l'impiego sistematico di strumenti di supporto alla comprensione del testo, come la lettura di traduzioni o il riferimento a testi annotati; nell'ambito della discussione sui testi a lezione, la traduzione è stata svolta in cooperazione tra il docente e le studentesse, ma come attività conclusiva all'attività di analisi

¹ «[...] vor fünf-sechs Jahren, als ich angefangen habe, Literatur zu unterrichten, habe ich sozusagen, aus meiner Perspektive mal gesagt, welche Sachen sind wichtig, welche Texte sind wichtig und welche Texte sollten vielleicht die Studenten kennen, oder wie auch immer. Und inzwischen bin ich dazu übergegangen, bei der Planung von Seminaren, schon zu überlegen: Welche Texte sind überhaupt verständlich [lacht] für die Studenten, und welche sind möglicherweise auch in gewisser Weise interessant. Also, zum Beispiel, hab' ich in diesem Seminar jetzt keine chronologische Ordnung gehabt. Das hätte ich sicher vor vier, fünf Jahre noch gemacht, aber ich hab' schon zwei-, dreimal die Erfahrung gemacht: dann hätte ich mit ### anfangen müssen, und dann wären sie gleich alle wieder weg gewesen, ja? Und das hat natürlich auch seine Nachteile jetzt so, weil man immer diese – sagen wir – diese Phasen möglicherweise – gerade bei ###, aber das kann man für anderen sicher auch sagen – kann man nicht ganz so deutlich sehen vielleicht, so. Ähm... aber es hat eben die Vorteile möglicherweise, dass das Interesse stärker da ist.» (Dr. Grün, 10).

e commento, e quindi non come supporto alla comprensione. Grün racconta inoltre di aver ricevuto le lamentele da parte di una studentessa, la quale sottolineava come il testo in lettura – un testo poetico dell'Ottocento – non fosse del livello previsto per il seminario:

«Tre settimane fa abbiamo letto ### [= testo poetico], ed è troppo difficile, lo sapevo, no? E quindi, dopo non so... 10-15 minuti, stavano rispondendo sempre le stesse due persone: un italiano madrelingua e un'altra che ha vissuto 15 anni in Italia. Così, mi era chiaro che probabilmente gli altri avessero difficoltà con il livello linguistico, ma così... per portare un po' di vivacità, ho detto: "Allora, la situazione è questa: qui non conoscono l'italiano solo in due, anche gli altri possono dire qualcosa per una volta!". E allora la signora più anziana ha subito detto: "Sì, ma questo non è di livello B1" e così via... [ride]. E io ho detto: "Sì sì, è vero". E poi mi ha scritto una lunga e-mail, che è molto insoddisfatta del livello linguistico, che ha appunto iniziato da zero, cioè con nessuna conoscenza di italiano all'inizio dello studio, e che qui non si può studiare italiano in modo adeguato, e così via.» (Dr. Grün, 6 – originale in tedesco¹)

Grün è quindi consapevole delle possibili difficoltà linguistiche che gli studenti potrebbero incontrare di fronte a testi di una certa complessità. Tuttavia, il docente afferma che, al di là del livello di competenza linguistica raggiunto dagli studenti, per quanto riguarda la letteratura, e in particolar modo la poesia, si tratta di una lingua specifica a cui gli studenti si devono abituare:

«Penso che in sei semestri di Bachelor si debbano fare otto o nove corsi di lingua, che poi teoricamente dovrebbero portare in qualche modo al livello B2 o C1. Se poi funziona, questa è un'altra questione. Sì, con la letteratura è sempre... o con la poesia e anche un po' diverso, perché è una lingua molto specifica, con cui ci si deve anche un po' familiarizzare [...]» (Dr. Grün, 6 – originale in tedesco²)

Con questo Grün anticipa la convinzione – esplicitata più avanti nell'intervista – che la capacità di leggere testi letterari non dipenda esclusivamente dalla competenza linguistica che gli studenti hanno in italiano, ma anche dalla familiarità con la lingua letteraria, in particolare con le varietà storiche, che – sostiene il docente – può essere sviluppata solo attraverso la lettura:

«Sento spesso: "L'italiano antico è così difficile", no? "Boccaccio è così difficile", "Dante è così difficile" [...]. Cerco sempre anche un po'... cioè: "Niente paura di questo italiano antico!", perché... se adesso sento tutto il tempo *occhi* o *lumi*, no? Cioè per noi sono tutti e due vocaboli stranieri, no? Ehm... per questo... la domanda è piuttosto quanto il classico insegnamento dell'italiano [...] la conversazione [che si] fa in Italia, veramente aiuta a capire la letteratura italiana, proprio la più antica. Su questo ho sempre i miei dubbi e dico sempre, insomma...

¹ «Wir haben vor drei Wochen ### gelesen, und das ist zu schwer, das war mir klar, ja? Und dann war so nach ... weiß ich nicht, 10-15 Minuten, haben immer die gleichen zwei Leute geantwortet: Der eine der italienische Muttersprachler ist, und die andere, die 15 Jahren in Italien gelebt hat. So, es war mir schon klar, dass die anderen vielleicht Schwierigkeiten haben mit dem sprachlichen Niveau, aber um so ein bisschen irgendwie Leben reinzubringen, habe ich gesagt: „Also hier wie sieht es aus: Hier können noch nicht nur zwei Leute Italienisch, die anderen sagen auch mal was!“. Und dann hat sie gleich gesagt, also die ältere Dame, gleich gesagt: „Ja also hier B1 Niveau ist aber nicht!“ und so [lacht]. Ich hab´ gesagt: „Ja ja, das stimmt schon“. Und sie hat mir hinterher eine lange E-Mail geschrieben, dass sie ganz unzufrieden ist mit dem Sprachniveau, und dass sie eben bei Null angefangen hat, also mit Null Italienischkenntnisse am Anfang des Studiums, und dass man hier nicht vernünftig Italienisch lernen könne und so weiter.» (Dr. Grün, 6).

² «Ich glaub in sechs Semestern Bachelor muss man acht oder neun Sprachkurse machen, die dann theoretisch eben zu B2- oder C1-Niveau irgendwie führen sollen. Ob dann es klappt, ist die andere Frage. Ja, bei Literatur oder Lyrik ist es eher dann nochmal ein bisschen noch anderes, weil es eine sehr spezifische Sprache ist, in die man sich vielleicht ein bisschen einlesen muss auch [...]» (Dr. Grün, 6).

cioè... penso: si deve proprio leggere letteratura. Cioè, nient'altro aiuta veramente.» (Dr. Grün, 84 – originale in tedesco¹)

Anche la professoressa Weiß fa una distinzione tra la competenza linguistica degli studenti e la loro capacità di leggere testi letterari di una certa difficoltà, correlando quest'ultima all'abitudine a leggere letteratura in generale, piuttosto che al livello linguistico:

«[...] penso che abbiano una mancanza di esperienza a leggere testi letterari, di qualsiasi lingua. Non è... nel caso di ### [= romanzo assegnato per il corso], non penso che abbiano avuto difficoltà con l'italiano [...] il problema è che non sanno leggere un testo letterario di una certa difficoltà. [...] Generalmente il livello linguistico mi pare sufficiente [...]. Il problema è che... c'è gente che non sa leggere un testo letterario. E questo comincia già nel liceo ### [= riferimento al paese] dove nell'insegnamento della madrelingua non si leggono quasi più testi letterari. Quindi se uno studente di liceo non scopre da sé stesso che la letteratura è qualcosa di bello... non ha nessunissima esperienza, nella sua lingua... quindi in un'altra lingua è più difficile.» (Prof.in Weiß, 38-42)

Anche nell'intervista con Grau emerge una distinzione tra competenza linguistica in generale e capacità di lettura letteraria in particolare. La professoressa, pur ammettendo la necessità di una certa competenza linguistica per cogliere ad esempio le "ambivalenze" o riconoscere "strutture sintattiche particolari", fa riferimento a più generici requisiti intellettuali necessari per la lettura letteraria:

«La competenza linguistica è sì importante, cioè la competenza di produzione orale non è importante perché possono parlare tedesco [ride], no? Ma la competenza linguistica è sì importante: [gli studenti] devono almeno saper riconoscere che alcune cose possono essere ambivalenti, e così via [...]. Ma naturalmente [riguarda] più prerequisiti di tipo intellettuale, cioè che riguardano l'educazione, e che non... difficilmente si possono ancora influenzare.» (Prof.in Grau, 130 – originale in tedesco²)

La professoressa sostiene che l'abilità di lettura letteraria non dipende esclusivamente dalla competenza linguistica, ma coinvolge altre conoscenze e abilità di tipo intellettuale che gli studenti dovrebbero aver acquisito al di là del percorso di studi, e il cui sviluppo può difficilmente essere influenzato dall'università.

Altri docenti fanno invece riferimento proprio ad un lavoro sistematico di studio della lingua in prospettiva della lettura dei testi letterari, come strumento per poter affrontare più facilmente la lettura e lo studio della letteratura: Rosa e Schwarz, ad esempio, menzionano lo studio delle

¹ «Ich höre es häufig: „Das alte Italienisch ist so schwer“, ja? „Boccaccio ist so schwer“, „Dante ist so schwer“ [...]. Das versuche ich auch immer so ein bisschen ... also: „Keine Angst vor diesem alten Italienisch!“, weil ... ob man jetzt *occhi* oder *lumi* die ganze Zeit, ja? Also das sind beide sozusagen fremde Vokabeln für uns, ja? Ähm ... ja, insofern ... ist dann eh immer die Frage, wie so ein klassischer Italienischunterricht [...] Konversation, [die man] in Italien führt, tatsächlich helfen können, um italienische, gerade ältere Literatur, auch zu verstehen. Da habe ich immer ein bisschen meine Zweifel und ich sag´ immer na ja... also... denke: Man muss halt die Literatur lesen. Also, nichts anders hilft wirklich.» (Dr. Grün, 84).

² «Die Sprachkompetenz ist schon wichtig. Ich meine, die Sprechkompetenz ist nicht wichtig, weil sie dürfen Deutsch sprechen [lacht], ja? Aber die Sprachkompetenz ist schon wichtig: Sie müssen wenigstens erkennen können, dass bestimmten Sachen ambivalent sein können, und so weiter und so fort [...]. Aber natürlich sind es tatsächlich mehr intellektuelle Voraussetzungen, also bildungsmäßige Voraussetzungen, die man nicht ... kaum noch beeinflussen kann.» (Prof.in Grau, 130).

varianti storiche della lingua, mentre Bianchi indica il lavoro di approfondimento lessicale come elemento chiave per superare le difficoltà degli studenti-lettori di fronte al testo in lingua straniera.

Rosa, parlando dell'esercitazione di lettura che viene offerta come accompagnamento al modulo introduttivo di letteratura (v. § III 3.2.2), racconta di come abbia cercato di far notare agli studenti le caratteristiche linguistiche specifiche dei testi antichi: secondo Rosa gli studenti, imparando a riconoscere caratteristiche di varianti storiche dell'italiano che si presentano come elementi ricorrenti, possono acquisire strumenti che dovrebbero essere poi di supporto nelle letture successive.

Anche Schwarz, parlando del modo in cui lo studio di Italianistica potrebbe modificare l'approccio degli studenti alla lettura, menziona le varianti storiche della lingua:

«[gli studenti] forse, senza uno studio di questo tipo, non avrebbero mai letto un libro in italiano, forse [lo studio di Italianistica] apre anche tutta una letteratura. Anche se ci sono chiaramente delle traduzioni, ma sì... Questo lo spero che... l'orizzonte si allarga con uno studio di questo tipo. Poi anche, diciamo, la possibilità di leggere un testo più antico: questa è una cosa che, diciamo... poche persone lo fanno così, no? Leggere un testo medievale o rinascimentale. Questa è una cosa che nasce con l'abilità di... Sì, con lo studio, diciamo. Quindi, tutto un repertorio di letteratura importante – soprattutto per i lettori tedeschi – diviene leggibile nel momento in cui uno ha studiato un po' il contesto storico e anche... la lingua. Perché, è vero che l'italiano non è cambiato molto dall'epoca di Petrarca fino a adesso, ma c'è questo... stile aulico latineggiante che forse bisogna abituarsi per poterlo leggere.» (Prof. Schwarz, 24)

Schwarz ritiene che lo studio della letteratura italiana a livello universitario consenta agli studenti di madrelingua tedesca non solo di apprezzare la letteratura in generarle in modo "più approfondito e preciso", ma anche di allargare l'orizzonte delle letture a testi letterari in lingua straniera grazie allo sviluppo della competenza di lettura. Tale competenza viene messa in relazione con lo studio sia del contesto storico, sia della lingua nelle sue varianti storiche. È interessante che Schwarz menzioni entrambi gli elementi dello studio e dell'abitudine alla lettura, probabilmente nella convinzione che la sola acquisizione di conoscenze teoriche (sia letterarie sia storico-linguistiche) non sia sufficiente, e debba essere accompagnata da un esercizio di lettura.

Bianchi invece, che come è stato già menzionato era attivo anche come lettore di lingua, ritiene che l'elemento che rappresenta maggiori difficoltà per gli studenti-lettori sia il lessico:

«Secondo me l'elemento che offre maggior ostacolo – secondo me anche a un madrelingua – è il lessico. E tutto sommato come si esprime in italiano il rapporto causale è abbastanza facile da capire. Ci sono alcuni strumenti, alcuni sono intuitivi, altri bisogna apprenderli. Invece l'elemento più resistente è proprio il lessico, acquisire il lessico e acquisirlo in maniera sistematica. Quindi, secondo me, nei corsi di lingua bisognerebbe presentare un attimo attenzione al lessico, e anche... già introdurre forme elementari di analisi di testi culturalmente degni, ecco. Se ci fosse questa maggiore declinazione... verso la filologia nei corsi di lingua, secondo me gli studenti fin dall'inizio capirebbero che non vengono qui per studiare il corso – un tempo c'era *Buongiorno* – per andare a fare le vacanze in Italia. Insomma, è una cosa un po' diversa. Magari si possono anche pescare i materiali da questi corsi, però insomma la prospettiva è diversa.» (Dr. Bianchi, 32)

Alla mia domanda se quindi i corsi di lingua dovrebbero essere maggiormente orientati alle diverse discipline scientifiche, Bianchi risponde ribadendo l'importanza del lessico, e sottolineando la necessità che gli studenti sviluppino una "sensibilità nei confronti del fatto letterario linguistico":

«[...] far sentire agli studenti che l'elemento più importante della lingua è il lessico. [...] Se il lessico è limitato, io non posso commentare in maniera significativa, appunto, la poesia di Saba in cui uso la parola antenna non nel senso di elemento che riceve il segnale, ma nel senso di pennone. Perché se manca quel nome non si capisce. È chiaro che [gli studenti] sono all'inizio, e quindi lo scrivo io, però voglio dire: fin dall'inizio dovrebbe essere presente questo aspetto... E per esserci sensibilità nei confronti del fatto linguistico, letterario linguistico, ci deve essere la coscienza del fatto che ci sono diverse cose [significati].» (Dr. Bianchi, 34)

Come è stato già descritto sopra (v. § III 3.2.3), coerentemente con queste convinzioni, Bianchi fa condurre agli studenti dei seminari propedeutici un sistematico lavoro di ricerca lessicale sui testi assegnati loro per le relazioni. Tale lavoro deve poi concretizzarsi nella redazione di una lista di termini ed espressioni tratte dal testo e accompagnate dalla traduzione in tedesco, che possa essere di supporto alla lettura per i colleghi di corso:

«L'avevo fatto... nel primo proseminario assolutamente no... Nel secondo in maniera molto parziale. Il terzo era sulle poesie di ### [= autore] e quindi era relativamente più facile chiedere a loro che facessero la ricerca lessicale, perché era in maniera molto ridotta. E poi l'ho applicato in maniera sistematica nel penultimo e nell'ultimo *Proseminar*. Ripeto, il penultimo è stato quello che mi ha dato più soddisfazione. O meglio: in cui ho riscontrato una maggiore consonanza rispetto ai miei intenti, con gli studenti. E quindi... nessuno ha protestato poi il fatto che dovevano fare la lista delle parole. Anzi l'hanno fatto molto volentieri, in maniera più o meno diligente. Poi io ho corretto, ho aggiunto alcuni termini. Però... effettivamente il gruppo anche in questa prospettiva ha lavorato bene.» (Dr. Bianchi, 70)

Dall'intervista emerge come questa strategia di lavoro sui testi provenga dalla sua esperienza come docente nei corsi di lingua:

«[...] nei corsi di lingua ciascuno legge potenzialmente un libro, potrebbe leggerne un altro, ma tutti fanno la medesima operazione, di ricercare le parole nel dizionario. Che poi solitamente ricercano in un dizionario in linea, quindi magari tutti cadono sul medesimo errore... non c'è comunicazione. E poi la lettura del testo si traduce semplicemente in un colloquio con il professore.» (Dr. Bianchi, 70)

Le considerazioni sul livello linguistico degli studenti, e la conseguente necessità di far svolgere loro un lavoro lessicale preparatorio all'analisi dei testi, devono essere contestualizzate nell'ambito di un seminario propedeutico, in cui gli studenti si trovano per la prima volta ad affrontare il lavoro approfondito con i testi, e al quale – stando al piano di studi – dovrebbero arrivare con un livello di conoscenza dell'italiano che li metta in grado di affrontare la lettura di testi di "media difficoltà". Ad ogni modo, è interessante che l'unico tra i docenti intervistati a tematizzare il problema della comprensione del testo, e ad adottare di conseguenza concrete strategie didattiche, sia il solo che ha esperienza anche nell'erogazione di corsi di lingua, avendo dunque una maggiore consapevolezza del bagaglio linguistico con cui gli studenti affrontano i corsi scientifici.

Al contrario di Bianchi, che tematizza l'aspetto della comprensione testuale all'interno dell'insegnamento scientifico della letteratura, Rossi ritiene che "l'esercizio linguistico" esuli dall'insegnamento della letteratura, e che non sia suo compito insegnare a "leggere un testo", nel senso di "capire cosa c'è scritto":

«[...] forse è un errore mio, ma penso che l'esercizio linguistico non è... va oltre le mie com... cioè non va oltre, non è parte delle mie competenze. Cioè io non devo insegnare loro che cosa... (GM: Come leggere...) Come leggere il testo o capire cosa c'è scritto, ma capire che cosa vuol dire quello che c'è scritto lì in quei termini (GM: Esatto, è il passo successivo.) È il passo successivo che noi dovremmo fare insieme durante il semestre. Però è anche vero che forse bisogna proprio... ripensare il modo in cui si insegna la letteratura italiana.» (Dr.in Rossi, 56)

Rossi ritiene dunque che la capacità di lettura di base del testo sia un presupposto per lo studio della letteratura all'università, che dovrebbe invece concentrarsi su una pratica di lettura analitica più approfondita. Ciononostante, Rossi considera la possibilità che forse sia necessario ripensare l'insegnamento della letteratura italiana: questa riflessione è probabilmente motivata dalle difficoltà che la docente incontra sia a far partecipare gli studenti alla discussione a lezione (v. § III 4.2.2), sia a farli leggere autonomamente (v. § III 5.2.2).

Riassumendo, è possibile affermare che non solo i diversi istituti attuano una politica differente per quanto riguarda l'integrazione tra formazione linguistica e studio delle materie scientifiche – nello specifico lo studio della letteratura – ma anche tra i singoli docenti vi sono posizioni molto differenti su come la competenza linguistica possa influire sulla competenza di lettura letteraria: se Grau ad esempio pone l'accento sul possesso di determinati requisiti intellettuali che vanno acquisiti dagli studenti al di là del percorso di studi universitario, per Weiß appare fondamentale l'abitudine alla lettura di testi letterari; se nell'intervista con Bianchi emerge la necessità di un lavoro approfondito sul lessico, Schwarz, Rosa e Grün menzionano l'importanza di familiarizzazione con le varianti storiche (e letterarie) della lingua. Inoltre, a proposito di tale familiarizzazione, Schwarz e Rosa fanno riferimento ad uno studio di tipo linguistico-teorico, mentre per Grün risulta fondamentale l'abitudine alla lettura.

Ad eccezione dei requisiti intellettuali di cui parla Grau, i fattori menzionati dagli altri docenti possono essere influenzati attraverso attività mirate all'interno del percorso di studi, ad esempio potenziando il lessico all'interno dei corsi di lingua, istituendo gruppi di lettura o programmi di lettura estensiva, oppure offrendo corsi di formazione linguistica specificamente focalizzati sulle varianti storiche e letterarie della lingua. Ad ogni modo, la competenza linguistica – nello specifico la competenza di lettura – non sembra essere considerata dai docenti un elemento particolarmente problematico per lo studio universitario della letteratura italiana da parte degli studenti di Romanistica.

4.2.2. La formazione linguistica secondo le studentesse

Valutazione del percorso di formazione linguistica

Dall'indagine effettuata sulle studentesse attraverso il questionario e le interviste emerge una certa insoddisfazione per quanto riguarda il percorso di formazione linguistica offerto dall'università. Nel questionario, ad esempio, è stato chiesto alle studentesse quanto lo studio avesse soddisfatto le loro aspettative relativamente a diversi ambiti dello studio¹: la media delle risposte relative alla formazione linguistica presenta uno dei valori più bassi e – sebbene la mediana corrisponda ad un valore comunque positivo – ben 13 studentesse rispondono in modo negativo (“no”, *nicht*; “più no che sì”, *eher nicht*) (Tab. 28)².

Tab. 28_Risultati questionario: soddisfazione delle aspettative relative al corso di studi.

04. Il corso di studi ha soddisfatto le sue aspettative fino ad ora? (N = 40)							
Per quanto riguarda...	a. formazione linguistica	b. studio scientifico della linguistica	c. studio scientifico della letteratura	d. studio scientifico della cultura	e. didattica della materia	f. altre competenze professionali	g. complessivamente
1 = no	3 (7,5%)	2 (5,0%)	4 (10,0%)	2 (5,0%)	4 (10,0%)	8 (20,0%)	1 (2,5%)
2 = più no che sì	10 (25,0%)	6 (15,0%)	4 (10,0%)	5 (12,5%)	7 (17,5%)	9 (22,5%)	8 (20,0%)
3 = più sì che no	13 (32,5%)	15 (37,5%)	11 (27,5%)	13 (32,5%)	10 (25,0%)	13 (32,5%)	20 (50,0%)
4 = sì	9 (22,5%)	13 (32,5%)	19 (47,5%)	14 (35,0%)	9 (22,5%)	30 (75,0%)	9 (22,5%)
non previsto	1 (2,5%)	1 (2,5%)	-	2 (5,0%)	7 (17,5%)	6 (15,0%)	-
non lo sa / non risponde	4 (10,0%)	3 (7,5%)	2 (5,0%)	4 (10,0%)	3 (7,5%)	4 (10,0%)	2 (5,0%)
media	2,80	3,08	3,18	3,15	2,80	2,17	2,97
dev. std.	0,933	0,874	1,010	0,892	1,031	0,834	0,753
mediana	3,00	3,00	3,50	3,00	3,00	2,00	3,00

Inoltre, due dei tre commenti lasciati come risposta libera al termine del questionario³ riguardano la formazione linguistica: in un commento, una studentessa dell'università C valuta positivamente il percorso di lingua fino al livello B1, ma afferma di dover raggiungere il livello C1 in modo autonomo, di non avere la possibilità di farlo, e di non avere alcun requisito per

¹ Item 04: Il corso di studi ha soddisfatto le sue aspettative fino ad ora? (Per quanto riguarda: a. la formazione linguistica / l'acquisizione della lingua; b. lo studio scientifico della linguistica; c. lo studio scientifico della letteratura; d. lo studio scientifico della cultura; e. la didattica della materia; f. altre competenze professionali; g. complessivamente) no / più no che sì / più sì che no / sì / non lo so [in originale: *Hat das Studium bislang Ihre Erwartungen erfüllt? (In Bezug auf: a. Sprachausbildung / Spracherwerb; b. sprachwissenschaftliche Ausbildung; c. literaturwissenschaftliche Ausbildung; d. kulturwissenschaftliche Ausbildung; e. Fachdidaktik; f. weitere berufsbezogene Kompetenzen; g. insgesamt) nicht / eher nicht / eher ja / ja / ich weiß nicht*].

² Osservando la frequenza delle risposte sorprende che in un caso la formazione linguistica sia stata indicata come “non prevista” (*nicht vorgesehen*), ma si tratta molto probabilmente di un errore nella compilazione del questionario.

³ Item 72: Vorrebbe comunicare altre osservazioni (spiegazioni, esigenze, desideri, consigli, ecc.)? [in originale: *Möchten Sie weitere Anmerkungen (Erläuterungen, Bedürfnisse, Wünsche, Ratschläge, usw.) mitteilen?*].

leggere testi letterari o testi accademici in italiano¹. In un ulteriore commento, Erika – la stessa studentessa dell'università A che ho successivamente intervistato – sostiene ciò che poi ribadirà anche di persona, ovvero che secondo lei i voti vengono dati troppo generosamente a Romanistica, cosicché molti studenti ottengono il titolo di studio senza conoscere veramente la lingua². Erika dà quindi un giudizio estremamente negativo alla formazione linguistica offerta all'università, e nell'intervista ribadisce la convinzione che il sistema di votazione sia troppo generoso, facendo un confronto con lo studio del latino, sua seconda materia di studio:

«Il problema che vedo io è semplicemente che i corsi di lingua non... hanno un livello troppo basso, secondo me. Io lo confronto sempre coi corsi di lingua in latino. Perché nei corsi di lingua di latino... vengono bocciati di solito tre quarti degli studenti, ma questi poi non si arrendono. Cioè, lo fanno e rifanno, e alla fine quando hanno finito gli studi... sanno... cioè, hanno conoscenze di quello che hanno studiato. E... sì, poi i corsi di latino sono veramente più difficili. E in italiano, secondo me, ci sono studenti che talvolta hanno un livello bassissimo, e... non sono bocciati. Poi fanno il corso dopo e il corso dopo, sempre col voto più basso, ma... E alla fine hanno il titolo di studio e non sanno la lingua.» (Erika, 44)

Anche nelle interviste con Iris e Jasmin – sebbene in modo meno marcato rispetto a quanto affermato da Erika – emerge una certa delusione relativa alle aspettative sulla formazione linguistica offerta nell'ambito dello studio: entrambe sostengono infatti la necessità di integrare l'insegnamento offerto nel corso di studi con attività autonome. Jasmin racconta di come inizialmente si aspettasse venisse dato più spazio all'insegnamento della lingua, mentre questo risulta secondario rispetto alle discipline scientifiche:

«Allora, in realtà mi aspettavo, che si cercasse di più di apprendere la lingua. Cioè, qui si hanno molti più corsi di letteratura, corsi di linguistica, e io in realtà pensavo che si facessero anche più lezioni di lingua, e in modo molto intensivo. Ma... sì, cioè... in primo piano c'è soprattutto la letteratura e poi la linguistica, e poi secondariamente l'apprendimento della lingua. [...] Con la lingua [...] credo che sia più difficile per i principianti, perché si deve essere molto tenaci. Che poi si parli anche, e così... ma credo che oltre all'università ci siano altre possibilità, per esempio c'è questo progetto tandem, quindi ci sono abbastanza possibilità [...].» (Jasmin, 13-15 – originale in tedesco³)

¹ «Der Sprachunterricht in Italienisch war so schlecht, dass ich keine weitere Sprache mehr lernen möchte. Als Nullanfängerin lernt man die ital. Sprache im Propädeutikum bis auf B1 gut, danach gibt es keinen Sprachunterricht, man muss sich allein auf die anderen Sprachniveaus bis C1 bringen, was unmöglich ist. Es gibt keinen Lehrplan für Italienisch als fremde Sprache. Wir sitzen immer mit Muttersprachlern zusammen und kommen nicht dazu, die ital. Sprache überhaupt zu lernen. Wir haben GAR KEINE Voraussetzung, um a. ital. Lit lesen b. akad. Texte auf Ital. lesen zu können. Das Studium ist auch intellektuell nur wenig herausfordern.» (Item 72, rispondente 37). Per il Bachelor di Romanistica presso l'università C, vengono in realtà offerti moduli di lingua anche per il livello B2 (un modulo per i primi due semestri) e per il livello C1 (due moduli rispettivamente per il quarto e il sesto semestre di corso).

² «Meiner Meinung nach wird auf der ### Romanistik zu locker benotet, sodass in vielen Fällen die Studierenden einen Abschluss erlangen, ohne die Sprache wirklich zu beherrschen.» (Item 72, rispondente 28).

³ «Also ich hatte mir eigentlich vorgestellt, dass man ein bisschen mehr versucht, die Sprache zu erlernen. Also man hat hier viel mehr literaturwissenschaftliche Vorlesungen, sprachwissenschaftliche Vorlesungen, und ich dachte eigentlich, dass man mehr Sprachunterricht auch hatte, und dass das sehr intensiv ist. Aber ... ja also, Literatur steht hauptsächlich im Vordergrund und dann die Sprachwissenschaft, und dann nebenbei also die Sprache erlernen. [...] Das mit der Sprache [...] denke ich schwieriger ist für welche, die Anfänger sind, weil man das ja sehr hartnäckig verfolgen muss. Dass man auch spricht und so ... aber ich denke es gibt schon eigene Möglichkeiten außerhalb des Studiums, zum Beispiel dieses Tandemprojekt gibt es, also gibt es genug Möglichkeiten da [...].» (Jasmin, 13-15).

Jasmin, che si immagina le difficoltà che potrebbero avere in un simile percorso di studi gli studenti che non hanno una conoscenza pregressa dell'italiano, afferma comunque che vi sono possibilità di apprendere la lingua anche al di là dello studio, come ad esempio attraverso un progetto di tandem.

Anche Iris – riferendosi in particolar modo al francese, sua prima lingua di studio – sottolinea come sia necessario integrare l'apprendimento della lingua autonomamente, ad esempio attraverso la visione di film e la lettura di giornali, dal momento che i corsi di lingua offerti dall'università si concentrano soprattutto sulla grammatica:

«Allora, per imparare la lingua, ehm ... mi ha aiutato soprattutto che anche in privato ho semplicemente letto giornali, o così... e anche solo guardato film. Ehm... perché soprattutto in francese è... i corsi [affrontano] semplicemente molta grammatica. E per imparare la lingua, consiglierei semplicemente di fare molto anche in privato [...].» (Iris, 47- originale in tedesco¹)

Iris, pur valutando positivamente il “coordinamento” tra i corsi di lingua e i corsi scientifici, afferma di non apprezzare il fatto che i primi affrontino spesso la lingua in modo teorico, con un'impostazione che – secondo la studentessa – si avvicina allo studio della linguistica:

«L'unica cosa che direi per ### [= UniB] sui corsi di lingua, forse lo farei un po' diversamente, ma in letteratura e linguistica in realtà trovo che tutto vada bene. [...] quando, per esempio, nei corsi di lingua si imparano esplicitamente parole che in qualche modo è più comune trovare nei testi letterari, o – non so – quando viene coordinato così, lo trovo molto bello. E... per me con il francese è così, che si fa semplicemente un sacco di grammatica, e spesso in modo troppo teorico, che – a mio avviso – è già a un livello piuttosto scientifico, e quasi di studio della linguistica in un certo senso. E personalmente non mi piace molto. Ma... sì, non penso neanche che sia male [ride].» (Iris, 83-85 – originale in tedesco²)

Più avanti nell'intervista, Iris racconta di come all'inizio degli studi fosse stata “irritata” dal fatto di dover studiare altre lingue romanze – probabilmente nell'ambito dell'introduzione allo studio scientifico della filologia romanza – mentre lei voleva dedicarsi esclusivamente al francese. Per questa ragione ritiene opportuno introdurre la possibilità di specializzarsi sulla lingua prescelta dal primo semestre, in modo da non scoraggiare gli studenti:

«Ehm... una cosa che farei eventualmente [...]. Allora, adesso specificatamente a Romanistica alle matricole si può in qualche modo ... [si] dice che si possono in qualche modo specializzare sulla propria lingua [di studio]. Quello che mi ha appunto irritato un po' all'inizio è stato che ho studiato veramente tanto rumeno, e così... e io volevo fare solo francese. All'inizio lo spiegherei meglio, perché credo che intimidisca semplicemente molte

¹ «Also, um die Sprache zu lernen, ähm... Es hat mir eigentlich vor allem geholfen, dass ich auch privat viel einfach auch so Zeitungen gelesen hab, oder so ... und auch mal Film angeschaut hab´. Ähm ... weil gerade in Französisch ist das ... die Kurse sind halt sehr viel Grammatik einfach und so. Und um die Sprache zu lernen, würde ich so einfach auch empfehlen, privat viel machen [...].» (Iris, 47).

² «Das einzige was ich vielleicht in ### [= UniB] noch sagen würde bei den Sprachkursen, das würde ich vielleicht ein bisschen anders machen, aber so in Literatur- und Sprachwissenschaft finde ich eigentlich alles in Ordnung. [...] wenn man zum Beispiel im Sprachkurs explizit irgendwie Wörter lernt oder so die jetzt in literarischen Texten häufig vorkommen, oder – weiß i´ nicht – also wenn es so aufeinander abgestimmt ist, das finde ich ganz cool. Und ... also bei mir ist halt in Französisch so, dass es einfach wahnsinnig viel Grammatik ist, und halt oft auch zu theoretisch schon, dass es – meiner Meinung nach – schon eher so wissenschaftlich ist, und irgendwie ehr so sprachwissenschaftlich fast. Und das macht mir persönlich halt nicht wirklich Spaß. Aber ... ja, ich finde es auch nicht schlimm also [lacht].» (Iris, 83-85).

persone. Ehm... personalmente a posteriori mi è piaciuto sapere qualcosa anche di rumeno, e di spagnolo, e di italiano e portoghese, e non solo qualcosa [di] francese. Ma all'inizio mi ha dato un po' fastidio [...]» (Iris, 49 – originale in tedesco¹)

Adeguatezza delle conoscenze linguistiche per lo studio

All'interno della sezione del questionario dedicata al singolo corso nell'ambito del quale le studentesse sono state invitate a partecipare all'indagine, sono presenti alcune domande in riferimento all'adeguatezza della competenza linguistica rispetto allo specifico corso frequentato. Ad esempio, alle 28 rispondenti che hanno dichiarato di aver letto testi letterari nell'ambito del corso, è stato chiesto se ritenessero le loro conoscenze linguistiche adeguate per affrontare le letture proposte²: solo quattro studentesse forniscono una risposta negativa (“no”, *nein*; “più no che sì”, *eher nein*) (Tab. 29), due frequentanti un seminario propedeutico (SE1-UniC) con un livello B2 di italiano, e due frequentanti una lezione introduttiva (VO1-UniA e VO1-UniC) e con un livello di italiano rispettivamente A1 e A2.

Tab. 29_Risultati questionario: valutazione dell'adeguatezza delle conoscenze linguistiche in riferimento alla lettura dei testi letterari affrontati nel corso.

56. Le sue conoscenze linguistiche erano adeguate ad affrontare le letture?	N = 28
1 = no	3 (10,7%)
2 = più no che sì	1 (3,6%)
3 = più sì che no	15 (53,6%)
4 = sì	8 (28,6%)
non risponde	1 (3,6%)
media	3,04
dev. std.	0,898
mediana	3,00

Anche per quanto riguarda la valutazione sull'adeguatezza delle proprie conoscenze linguistiche rispetto al corso in generale³ – e non specificatamente per quanto riguarda le letture – sono state raccolte risposte prevalentemente positive (Tab. 30): 23 rispondenti su 44 valutano le proprie conoscenze linguistiche “buone” (*gut*) o “molto buone” (*sehr gut*), mentre

¹ «Ähm... was ich eventuell machen würde [...]. Also in Romanistik jetzt speziell darf man den Erstsemestern irgendwie ... sagt [man], dass sie so auf ihre Sprache irgendwie spezialisieren können. Weil das hat mich am Anfang eben so ein bisschen irritiert, dass ich da halt über rumänische Sprache wirklich so viel gelernt hab', und so... und ich einfach nur Französisch machen wollte. Ich würde am Anfang irgendwie ein bisschen deutlicher machen, weil ich glaub', dass es viele abschreckt einfach. Ähm ... also mir persönlich hat dann im Nachhinein viel Spaß gemacht, dass ich auch was über Rumänisch weiß und über Spanisch, und über Italienisch, und Portugiesisch, und nicht nur was [über] Französisch. Aber am Anfang war ich halt ein bisschen irritiert [...]» (Iris, 49).

² Item 56: Le Sue conoscenze linguistiche erano adeguate ad affrontare le letture? no / più no che sì / più sì che no / sì / non lo so [in originale: *Waren Ihre Sprachkenntnisse ausreichend, um mit der Lektüre umzugehen? nein / eher nein / eher ja / ja / ich weiß nicht*].

³ Item 59a: Come valuta le Sue preconoscenze per il corso? (a. Conoscenze linguistiche) insufficienti / sufficienti / buone / molto buone / non richieste / non lo so [in originale: *Wie beurteilen Sie Ihre Vorkenntnisse für den Kurs? (a. Sprachkenntnisse) mangelhaft / ausreichend / gut / sehr gut / unverlangt / ich weiß nicht*].

solo 3 le indicano come “insufficienti” (*mangelhaft*). Di quest’ultime, due frequentanti un corso introduttivo (VO1-UniA) hanno dichiarato un livello A2 di italiano, mentre una frequentante un seminario propedeutico (SE1-UniC) ha dichiarato un livello B2.

Tab. 30_Risultati questionario: adeguatezza delle conoscenze linguistiche in riferimento al corso frequentato.¹

59. Come valuta le Sue preconoscenze per il corso? a. Conoscenze linguistiche	N = 44
1 = insufficienti	3 (6,8%)
2 = sufficienti	14 (31,8%)
3 = buone	12 (27,3%)
4 = molto buone	11 (25,0%)
non richieste	3 (6,8%)
non risponde	1 (2,3%)
media	2,77
dev. std.	0,947
mediana	3,00

Per quanto riguarda le studentesse frequentanti i corsi introduttivi (VO1-UniA e VO1-UniC) e aventi una competenza di italiano pari ai livelli A1-A2, non sorprende che le conoscenze linguistiche non vengano valutate sufficienti per affrontare le letture. Tuttavia, dal momento che i corsi introduttivi vengono tenuti in tedesco e sono aperti anche agli studenti senza preconoscenze linguistiche, i testi di letteratura primaria dovrebbero essere sempre accompagnati dalla traduzione in tedesco, e quindi il livello di competenza nella lingua di studio non dovrebbe ostacolare la frequenza con successo delle lezioni.

Per quanto riguarda invece il seminario propedeutico (SE1-UniC), esso era previsto per il terzo semestre di studio, ovvero dopo la conclusione del modulo base di lingua in cui gli studenti dovrebbero raggiungere il livello B2. Le due rispondenti frequentanti il seminario, che non ritenevano le loro conoscenze linguistiche adeguate ad affrontare le letture oggetto del corso, hanno infatti dichiarato un livello B2 di italiano. Tuttavia, stando alla descrizione del modulo base di lingua presente nel piano di studi, a questo livello gli studenti dovrebbero saper leggere “brevi testi in prosa”, mentre nel semestre di osservazione il seminario era dedicato a un autore del primo Ottocento e i testi in esame erano prevalentemente testi poetici: in questo caso è possibile che il livello B2 non fosse effettivamente sufficiente per affrontare le letture, se non con un adeguato sostegno alla comprensione.

A proposito dell’adeguatezza delle proprie conoscenze linguistiche per il corso, abbiamo già visto come Iris e Jasmin abbiano trovato impegnativa la lettura dei testi affrontanti nell’esercitazione (UE-UniB), soprattutto per quanto riguarda i testi poetici del Trecento ritenuti

¹ Per le risposte complete all’item 59 si rimanda all’Appendice F.

particolarmente difficili, e come entrambe abbiano apprezzato il supporto fornito attraverso l'ora facoltativa di accompagnamento: Jasmin racconta di aver trovato impegnativa la lettura delle poesie, e si immagina che per i suoi colleghi con scarse preconoscenze linguistiche debba essere stato molto faticoso; anche Iris, pur avendo apprezzato il corso, racconta di aver avuto qualche difficoltà con la lettura di alcuni autori (v. § III 3.2.2).

Erika, dopo aver parlato dello scarso livello che secondo lei viene preteso nei corsi di lingua, prosegue spiegando come tale sistema condurrebbe poi gli studenti ad avere difficoltà anche nei seminari di letteratura, portandoli ad evitare l'italiano perché insicuri delle proprie conoscenze:

«E quindi, poi anche nei seminari hanno la difficoltà – come hai anche visto – la maggioranza... cioè di quelli che non erano italiani – perché c'erano tanti italiani – hanno fatto la presentazione anche in tedesco [si riferisce a SE2/3-UniA]. Ehm... almeno anche in tutti gli altri seminari, la maggioranza fa la presentazione sempre in tedesco. Non perché sono pigri o qualcosa del genere, ma semplicemente perché si sentono insicuri con le conoscenze che hanno. Secondo me queste insicurezze... dovrebbero essere eliminate nei corsi di lingua, essendo semplicemente più severi, chiedendo semplicemente un livello più alto. Anche se verranno bocciate un po' più di persone, ma alla fine il titolo – il Bachelor o il Master che si ha – alla fine ha un valore. Altrimenti hanno quello che hanno e non vale niente, perché non hanno imparato bene.» (Erika, 44)

Inoltre, anche parlando del fenomeno che vede molti studenti abbandonare i corsi durante il semestre, Erika ne identifica uno dei motivi proprio in un'adeguata preparazione linguistica:

«Secondo me il problema... da un lato è, di nuovo, le conoscenze scarse di lingua. Perché poi vedono semplicemente che non ce la fanno. E da un altro lato, anche forse la... che i temi sono troppo specifici forse. [...] Secondo me, se i corsi di lingua fossero più severi... offrissero un livello più alto, poi gli studenti non lascerebbero tanti corsi dei seminari, perché... cioè, non sarebbero così insicuri con le conoscenze di italiano.» (Erika, 72)

Presso l'università A, i seminari di letteratura sono previsti a partire dal terzo semestre di studio, in corrispondenza del secondo modulo di lingua che – stando a quanto descritto nel piano di studi – dovrebbe portare gli studenti a leggere e comprendere testi di letteratura contemporanea di un grado di difficoltà medio. Tuttavia, secondo Erika, i corsi di lingua non preparerebbero gli studenti in modo adeguato, e non solo dovrebbe essere offerto un livello più alto, ma anche i docenti dovrebbero essere più severi.

Per concludere, dalle interviste con le studentesse, e in parte anche dalle risposte al questionario, è emersa una certa insoddisfazione per la formazione linguistica offerta all'interno del percorso di studi. Ciononostante, le rispondenti al questionario valutano in genere soddisfacente la loro competenza linguistica per affrontare lo studio in generale e la lettura di testi letterari in particolare, e questo sembra essere in accordo con le considerazioni di molti docenti (v. § III 4.2.1). Considerando dunque vera l'ipotesi che la competenza linguistica non sia d'ostacolo allo studio e alla lettura di testi letterari in lingua straniera, si

mostra necessario indagare in modo più mirato i fattori che determinano la scarsa propensione alla lettura da parte degli studenti (v. § III 5.1.1).

4.2.3. Modalità, strategie e prestazioni di lettura delle studentesse

Modalità e strategie di lettura

Nel questionario sono state poste alcune domande per indagare il comportamento e le strategie di lettura in riferimento sia alle letture in italiano per il tempo libero sia a quelle per lo studio. Per quanto riguarda il comportamento di lettura, è stato chiesto alle studentesse di scegliere tra quattro affermazioni quella che meglio descrivesse il loro modo di affrontare letture prolungate in italiano (Tab. 31)¹.

Tab. 31_ *Differenti comportamenti di lettura proposti nel questionario (item 30 e 32 del questionario).*

	modalità di fruizione	utilizzo del dizionario	annotazione delle parole
a. Mi siedo comodamente e se non capisco qualcosa continuo a leggere	lean-back	no	no
b. Mi siedo comodamente e tengo a portata di mano un piccolo dizionario (o il cellulare) se non capisco le parole chiave importanti		selettivo	no
c. Mi siedo alla mia scrivania e cerco tutte le parole che non conosco nel dizionario	lean-forward	puntuale	no
d. Mi siedo alla mia scrivania, cerco tutte le parole che non conosco nel dizionario e prendo nota della traduzione		puntuale	sì

Le quattro alternative proposte corrispondono a categorie costruite sull'asse della modalità di fruizione dei media *lean back* e *lean forward*:

«La fruizione *lean forward* [...] in genere è caratterizzata da un uso attivo dell'informazione: non ci limitiamo ad assorbire informazione, ma la elaboriamo e modifichiamo. [...] La modalità *lean back* è invece caratterizzata da una fruizione rilassata [...] di una informazione che ci assorbe ma da cui possiamo lasciarci trasportare senza la necessità di interventi attivi di elaborazione e manipolazione.» (Roncaglia 2011, pos. 481-495)

Trattandosi di lettura in lingua straniera, a queste due categorie sono state aggiunte le variabili dell'utilizzo del dizionario (sia selettivo, ovvero relativo a importanti parole chiave, sia

¹ Item 30 e 32: Quale delle seguenti affermazioni descrive al meglio il Suo comportamento nella lettura di lunghi testi in italiano nel tempo libero / per lo studio? a. Mi siedo comodamente e se non capisco qualcosa, continuo a leggere / b. Mi siedo comodamente e tengo a portata di mano un piccolo dizionario (o il cellulare) se non capisco le parole chiave importanti / c. Mi siedo alla mia scrivania e cerco tutte le parole che non conosco nel dizionario / d. Mi siedo alla mia scrivania, cerco tutte le parole che non conosco nel dizionario e prendo nota della traduzione [in originale: *Welche der folgenden Aussagen beschreibt am besten Ihr Verhalten bei der Lektüre langer italienischer Texte in ihrer Freizeit / für das Studium? a. Ich setze mich bequem hin und wenn ich etwas nicht verstehe, lese ich einfach weiter / b. Ich setze mich bequem hin und halte ein kleines Wörterbuch (oder das Handy) bei der Hand, falls ich wichtige Schlüsselwörter nicht verstehe / c. Ich sitze am Schreibtisch und schlage alle Wörter, die ich nicht kenne, im Wörterbuch nach / d. Ich sitze am Schreibtisch, schlage alle Wörter, die ich nicht kenne, im Wörterbuch nach und notiere die Übersetzung*].

puntuale, ovvero applicato sistematicamente a tutte le parole sconosciute) e dell'annotazione delle parole cercate.

Tab. 32_Risultati questionario: comportamento di lettura nel tempo libero e per lo studio. Le risposte sono suddivise in base al livello di conoscenza dell'italiano dichiarato dalle rispondenti.

	30. Quale delle seguenti affermazioni descrive al meglio il Suo comportamento nella lettura di lunghi testi in italiano nel tempo libero?				32. Quale delle seguenti affermazioni descrive al meglio il Suo comportamento nella lettura di lunghi testi in italiano per lo studio?			
	A1-A2	B1-B2	C1-C2	totale N = 30	A1-A2	B1-B2	C1-C2	totale N = 38
A	-	4 (25,0%)	3 (33,3%)	7 (23,3%)	1 (12,5%)	4 (19,0%)	1 (11,1%)	6 (15,8%)
B	4 (80,0%)	10 (62,5%)	6 (66,7%)	20 (66,7%)	5 (62,5%)	8 (38,1%)	7 (77,8%)	20 (52,6%)
C	1 (20,0%)	-	-	1 (3,3%)	1 (12,5%)	4 (19,0%)	-	5 (13,2%)
D	-	2 (12,5%)	-	2 (6,7%)	1 (12,5%)	5 (23,8%)	1 (11,1%)	7 (18,4%)

I risultati mostrano – come era prevedibile – che la grande maggioranza delle rispondenti (27 su 30) sceglie una delle due modalità *lean back* per quanto riguarda la lettura nel tempo libero. Per la lettura per lo studio invece, 26 rispondenti su 38 indicano una modalità *lean back*, mentre 12 una modalità *lean forward* (Tab. 32). Per entrambe le situazioni di lettura la modalità più frequente è quella *lean back* accompagnata dall'uso selettivo del dizionario, e la distribuzione delle risposte non cambia in modo sostanziale. Inoltre, se si confrontano le singole risposte delle studentesse che leggono in italiano sia per lo studio che nel tempo libero, emerge che due su tre non cambiano modalità di lettura da una situazione all'altra. Le modalità *lean forward* proposte sono effettivamente difficilmente praticabili per la lettura di lunghi testi in italiano; tuttavia, questi risultati potrebbero indicare che gli studenti non sono abituati a svolgere lavori di attenta ricerca lessicale sui testi, cosa che – almeno in parte – è prerequisito per svolgere un'analisi e un commento a livello scientifico.

Inoltre, date le quattro categorie proposte e il livello di italiano dichiarato dalle rispondenti, sarebbe intuitivo pensare che la modalità di lettura *lean back* sia più frequente in lettrici con un alto livello di italiano o comunque in grado di leggere fluentemente senza troppe difficoltà di comprensione, ma ciò trova solo parzialmente riscontro nei dati: se tra le studentesse con un livello C1 o superiore nessuna sceglie un'opzione *lean forward* per la lettura nel tempo libero, e solo una per la lettura per lo studio, dalle tabelle di contingenza non emergono differenze significative tra i diversi gruppi. Questo indicherebbe che la scelta della modalità di lettura per lo studio prescinde dal livello di competenza linguistica, e potrebbe confermare l'ipotesi secondo la quale le strategie di lettura impiegate non sono da riferire unicamente alla

conoscenza della lingua straniera, ma anche alla competenza di lettura in generale, che include anche la capacità di selezionare le modalità di lettura più adeguate al testo e al compito.

Per arricchire ulteriormente i dati relativi al comportamento delle studentesse per quanto riguarda la lettura in lingua straniera, sono stati inseriti nel questionario degli item più puntuali sulle strategie di lettura adottate a fronte di difficoltà di comprensione del testo. È stata proposta una serie di strategie¹ – sette per entrambe le situazioni di lettura e due riferibili alla sola lettura per lo studio – chiedendo alle studentesse di indicare con quale frequenza le impiegassero² e quanto le ritenessero efficaci³. Si tratta di strategie molto diverse che interrompono in modo più o meno marcato il flusso di lettura, e che possono essere suddivise in tre gruppi:

- strategie di fruizione del testo:
 - a. rileggere
 - b. proseguire con la lettura per capire dal testo stesso
- utilizzo di strumenti ausiliari:
 - c. consultare dizionari cartacei
 - d. consultare dizionari online
 - e. utilizzare traduttori automatici
 - f. ricorrere a traduzioni esistenti

¹ Alcune delle strategie proposte sono state mutuare da un questionario proposto a studenti universitari svedesi frequentanti un seminario di letteratura tedesca (cfr. Westphal 2009): nell'ambito di un'indagine che li ha accompagnati per un semestre è stato loro chiesto con cadenza settimanale con quale frequenza utilizzassero le diverse strategie a fronte di difficoltà di comprensione a livello lessicale o di contenuto nella lettura dei testi letterari affrontati nel seminario, e quanto queste strategie venissero giudicate rilevanti. I risultati sono stati analizzati in modo comparativo per individuare tendenze nel corso del seminario, anche in relazione al tipo e alla difficoltà dei testi affrontati.

² Item 31 e 33: Come affronta le difficoltà di comprensione leggendo nel tempo libero / leggendo per lo studio? (a. Rileggere; b. Continuare a leggere; c. Cercare nei dizionari; d. Cercare nei dizionari online; e. Leggere traduzioni; f. Utilizzare traduttori automatici; g. Chiedere a qualcun altro h. Chiedere al docente; i. Aspettare chiarimenti a lezione) mai / raramente / spesso / sempre / non lo so. Le opzioni h e i sono state proposte solo per la lettura nell'ambito dello studio. [in originale: *Wie gehen Sie mit den Verstehensschwierigkeiten bei der Freizeitlektüre bzw. bei der Lektüre für das Studium um? (a. Zurücklesen; b. Weiterlesen, um aus der Lektüre selbst zu verstehen; c. In Wörterbüchern nachschlagen; d. In Online-Wörterbüchern nachschlagen; e. Übersetzungen lesen; f. Elektronische Übersetzer verwenden; g. Jemand anderen fragen; h. Den/die KursleiterIn fragen; i. Auf Erklärung im Unterricht warten) nie / selten / oft / immer / ich weiß nicht*].

³ Item 35: Come valuta l'efficacia delle seguenti strategie? (a. Rileggere; b. Continuare a leggere; c. Cercare nei dizionari; d. Cercare nei dizionari online; e. Leggere traduzioni; f. Utilizzare traduttori automatici; g. Chiedere a qualcun altro h. Chiedere al docente; i. Aspettare chiarimenti a lezione) inefficace / poco efficace / efficace / molto efficace / non lo so [in originale: *Wie beurteilen Sie die Wirksamkeit der folgenden Strategien? (a. Zurücklesen; b. Weiterlesen, um aus der Lektüre selbst zu verstehen; c. In Wörterbüchern nachschlagen; d. In Online-Wörterbüchern nachschlagen; e. Übersetzungen lesen; f. Elektronische Übersetzer verwenden; g. Jemand anderen fragen; h. Den/die KursleiterIn fragen; i. Auf Erklärung im Unterricht warten) unwirksam / wenig wirksam / wirksam / sehr wirksam / ich weiß nicht*].

– coinvolgimento di altre persone:

g. rivolgersi ad altre persone (colleghi, conoscenti di madrelingua italiana, ecc.)

h. rivolgersi al docente (solo per la lettura per lo studio)

i. aspettare chiarimenti a lezione (solo per la lettura per lo studio)

Nel primo gruppo sono raccolte le strategie basate sulla modalità stessa di lettura del testo: si tratta delle strategie più immediate, che possono essere applicate anche in modalità di lettura *lean back* senza modificare in modo sostanziale la fruizione del testo. L'utilizzo di strumenti ausiliari quali dizionari, traduttori automatici e traduzioni può interrompere il flusso di lettura in modo più o meno marcato: l'interruzione data dall'uso di un dizionario online sarà sicuramente più breve rispetto a quella necessaria per un dizionario cartaceo, ed è quindi facilmente utilizzabile anche in modalità di lettura *lean back*, soprattutto se il dizionario online viene consultato da un dispositivo maneggevole come uno smartphone o all'interno di un lettore e-book. Anche l'utilizzo di una traduzione può implicare interruzioni del flusso di lettura più o meno marcate a seconda del supporto impiegato, al punto che nelle edizioni con testo a fronte la strategia potrebbe ricadere tra quelle del primo gruppo, trattandosi di una forma particolare di rilettura. Nel terzo gruppo sono elencate strategie che implicano il coinvolgimento di altre persone e che possono assumere caratteristiche estremamente diversificate a seconda della situazione di lettura: la strategia può essere applicata in prossimità della lettura quando questa avviene in aula o in gruppo, quando invece la lettura avviene privatamente il coinvolgimento di altre persone viene posticipato notevolmente nel tempo.

Andando a calcolare la media delle risposte (Tab. 33) si osserva che sia per lo studio, sia per il tempo libero le strategie più utilizzate sono quelle più immediate che meno interrompono il flusso di lettura, come proseguire con la lettura, consultare un dizionario online, rileggere. Tuttavia, per la lettura per lo studio, le studentesse sembrano più propense a utilizzare strategie diverse. Tra le strategie meno utilizzate sorprende invece che l'utilizzo del traduttore automatico sia più frequente rispetto alla consultazione di traduzioni esistenti: anche in questo caso sarebbero necessarie ulteriori indagini per capire se si tratti di una reale preferenza degli studenti o se dipenda piuttosto dalla disponibilità di traduzioni. Per quanto riguarda il coinvolgimento di altre persone, le rispondenti sono più propense a interpellare colleghi o conoscenti per le letture di studio e meno per quelle del tempo libero, ma ciò dipende molto probabilmente dal contesto in cui si trovano più frequentemente a leggere: se la lettura per lo studio avviene all'università o in biblioteca è più probabile che ci sia la possibilità di chiedere direttamente ai colleghi di corso, mentre è più difficile se la lettura avviene privatamente.

Tab. 33_Risultati questionario: frequenza di utilizzo delle diverse strategie per superare difficoltà di comprensione per la lettura nel tempo libero e per lo studio (statistiche descrittive).¹

31-33. Come affronta le difficoltà di comprensione...								
1 = mai 2 = raramente 3 = spesso 4 = sempre	... leggendo nel tempo libero?				... leggendo per lo studio?			
	N	media	dev. std.	mediana	N	media	dev. std.	mediana
a. Rileggere	28	2,50	0,638	2,50	35	2,77	0,690	3,00
b. Continuare a leggere	30	2,93	0,583	3,00	37	2,84	0,602	3,00
c. Cercare nei dizionari	30	2,50	0,974	2,50	37	2,57	0,929	3,00
d. Cercare nei dizionari online	28	2,86	0,803	3,00	36	3,19	0,668	3,00
e. Leggere traduzioni	28	1,96	0,881	2,00	36	2,36	1,018	2,00
f. Utilizzare traduttori automatici	28	2,04	1,105	2,00	35	2,23	1,060	2,00
g. Chiedere a qualcun altro	28	2,18	0,905	2,50	36	2,42	0,841	3,00
h. Chiedere al docente					36	2,08	0,806	2,00
i. Aspettare chiarimenti a lezione					36	2,53	0,845	3,00

Confrontando i risultati relativi alla frequenza di utilizzo delle strategie con la media delle risposte relative alla loro efficacia (Tab. 34) si nota che non vi è una precisa corrispondenza nel posizionamento delle diverse strategie: l'utilizzo dei dizionari – online e cartacei – è valutato come la strategia più efficace, seguito dall'interpellare altre persone o il docente, sebbene le strategie che prevedono il coinvolgimento di altre persone non vengano impiegate molto frequentemente. Questo potrebbe indicare – soprattutto per le letture per lo studio – la difficoltà ad applicare le strategie considerate più efficaci (come ad esempio chiedere a un collega o al docente), oppure la preferenza da parte delle studentesse per strategie considerate economiche (rileggere, consultare dizionari online, aspettare la spiegazione a lezione, ecc.) seppur poco efficaci.

Tab. 34_Risultati questionario: valutazione dell'efficacia delle strategie di lettura per superare difficoltà di comprensione (statistiche descrittive).²

35. Come valuta l'efficacia delle seguenti strategie?				
1 = inefficace 2 = poco efficace 3 = efficace 4 = molto efficace	N	media	dev. std.	mediana
	a. Rileggere	37	2,84	0,688
b. Continuare a leggere	38	2,95	0,769	3,00
c. Cercare nei dizionari	38	3,45	0,602	3,50
d. Cercare nei dizionari online	36	3,47	0,609	4,00
e. Leggere traduzioni	37	2,92	0,829	3,00
f. Utilizzare traduttori automatici	32	2,84	1,051	3,00
g. Chiedere a qualcun altro	35	3,26	0,817	3,00
h. Chiedere al docente	37	3,27	0,732	3,00
i. Aspettare chiarimenti a lezione	36	2,61	0,903	3,00

¹ Per il dettaglio sulle frequenze delle risposte agli item 31 e 33 si rimanda all'Appendice F.

² Per il dettaglio sulle frequenze delle risposte all'item 35 si rimanda all'Appendice F.

È interessante confrontare questi dati con quanto raccontato dalle studentesse intervistate a proposito del modo in cui affrontano la lettura di testi in lingua straniera. Erika, che al momento dell'intervista aveva una competenza linguistica in italiano molto avanzata, alla mia domanda se utilizzasse il dizionario come supporto alle letture per lo studio, risponde negativamente, per poi precisare che all'inizio ricorreva anche al dizionario, ma cercava in primo luogo di capire il significato delle parole dal contesto:

«(GM: Quando devi leggere un testo per l'università, un romanzo ad esempio, usi il dizionario?) Non più [ridendo]. Ma... sì, all'inizio sì, col dizionario, ma non sempre... Anche dal contesto capisco molte parole. Quindi... se capisco la parola dal contesto non ho guardato mai nel dizionario. Se c'era una parola che, anche dal contesto, mi è rimasta un enigma, allora l'ho guardata nel dizionario. (GM: In internet?) Per leggere secondo me è più utile quello in internet. Perché leggendo poi si ha un mare di vocaboli e... quindi l'ho messo più in internet. Ma talvolta dei risultati in internet non sono stata soddisfatta, e allora sono ricorsa anche al cartaceo.» (Erika, 47-50)

Erika sostiene inoltre che l'uso del dizionario online è più pratico di quello cartaceo come strumento di supporto alla lettura, e spiega di ricorrere ai dizionari cartacei solo quando non è soddisfatta dei risultati ottenuti dalla consultazione online. Per quanto riguarda la lettura nel tempo libero invece, Erika racconta di non preoccuparsi se, leggendo, incontra una parola che non conosce, e di ricorrere al dizionario solo in casi particolari:

«Forse se leggo un libro così per me... non uso tanto il dizionario. Cioè, se non capisco una parola e sono in spiaggia, non mi importa... non ho capito la parola, pazienza. E se me la ricordo dopo, ritornando a casa, forse la guardo. Se l'ho dimenticata, l'ho dimenticata, vabbè... è una parola. Se mi trovo a casa e mi interessa questa parola, perché mi arrabbio di non conoscere questa parola, la guardo, sì.» (Erika, 52)

Anche Jasmin racconta di affrontare in modo diverso le letture nel suo tempo libero rispetto a quelle per lo studio, affermando di non cercare tante parole e di provare ad entrare in un flusso di lettura, senza pretendere di capire tutto:

«Allora, penso ehm... non cerco così tante parole, e non è così importante per me capire ogni singola parola. Sì, è più un flusso di lettura più che... Sì, non cerco accanitamente di capire tutto quello che c'è scritto.» (Jasmin, 61 – originale in tedesco¹)

Allo stesso modo, Iris – parlando però per le letture in francese, sua prima lingua di studio – racconta di cercare solo qualche parola per le letture nel tempo libero, nel caso in cui ritenga si tratti di una parola che dovrebbe ricordare:

«È diverso se leggo libri per l'università o solo per divertimento. Se ora leggo un romanzo in francese, cerco di non cercare veramente [le parole sul dizionario], solo una parola o così, se non la conosco per niente e penso che mi possa aiutare, se la cerco, per poi ricordarmela.» (Iris, 33 – originale in tedesco²)

¹ «Ja, also ich denke ähm ... ich schaue nicht so viele Wörter nach, und das ist mir auch nicht so wichtig, jedes einzelne Wörter zu verstehen. Ähm ja, also es ist eher so ein Lesefluss, als dass ich da jetzt ... Ja, ich versuche nicht krampfhaft, alles zu verstehen, was da steht.» (Jasmin, 61).

² «Ich mache mal einen Unterschied, ob ich Bücher für die Uni lese, oder einfach nur für Spaß. Wenn ich jetzt irgendwie ein Roman auf Französisch lese, dann versuche ich eigentlich nicht so wirklich was nachzuschlagen, nur

Per quanto riguarda invece le letture per lo studio, Iris racconta di ricorrere regolarmente alle edizioni in tedesco, e di leggerle prima di affrontare la lettura dell'originale o in parallelo, per potersi concentrare sull'analisi. Quando invece non ricorre alla traduzione, cerca molte parole e le annota:

«Quando invece leggo per l'università, sono passata a comprare l'edizione tedesca, o bilingue, e poi leggo un po' in parallelo, o leggo prima la [traduzione] tedesca, e poi l'italiano o il francese. Perché ho notato che per me è più facile, cioè... Perché nello studio della letteratura all'università si tratta di analizzare tutto, e se mi devo concentrare soprattutto sulla comprensione, poi [l'analisi] rimane un po' in secondo piano. Per questo spesso leggo un po' in tedesco. Poi quando non lo faccio, ma veramente leggo direttamente un testo in lingua straniera, allora naturalmente cerco molte parole... mi annoto le parole, o me le scrivo accanto se il libro è mio.» (Iris, 33 – originale in tedesco¹)

Il fatto che Iris ricorra sistematicamente alla lettura dei testi in traduzione – che non sembra tuttavia sostituire, ma solo supportare la lettura dell'originale – è in contrasto sia con quanto sostenuto da Erika, che invece ritiene che si dovrebbe “forzare” la lettura in originale per “entrare” nel testo (v. § III 3.3), sia con le risposte raccolte con il questionario a proposito della frequenza con cui vengono messe a disposizione o consigliate edizioni di opere in traduzione, e dell'utilità delle traduzioni stesse, che ottengono infatti la valutazione mediamente più bassa in riferimento all'utilità dei diversi materiali didattici (Tab. 19).

Concludendo, per quanto riguarda modalità e strategie di lettura emerge che, sebbene la lettura per il tempo libero sia in genere caratterizzata dall'impiego di un minor numero di strategie di comprensione e – come dimostrano le interviste – da una maggiore tolleranza per l'incomprensione, la lettura di un testo in italiano viene spesso affrontata allo stesso modo, che si tratti di una lettura di svago o per lo studio. I risultati del questionario mostrano inoltre che anche le strategie più frequentemente impiegate a fronte di difficoltà di comprensione non differiscono in modo sostanziale tra lettura per il tempo libero e per lo studio: per entrambe le situazioni di lettura vengono infatti impiegate le strategie più economiche e immediate, anche se queste non vengono sempre valutate come le più efficaci dalla stesse rispondenti.

mal ein Wort oder so, wenn ich es halt gar nicht weiß, ähm ... und halt denke, dass es mir was hilft, wenn ich es nachschaue, damit ich das mir dann merke.» (Iris, 33).

¹ «Wenn ich jetzt für die Uni lese, dann bin ich dazu übergegangen, dass ich mir auch die deutsche Ausgabe kaufe oder eine zweisprachige Ausgabe, und dann so ein bisschen parallel lese, oder erstens [die] deutsche [Übersetzung] lese, und dann auf Italienisch oder Französisch. Weil ich einfach gemerkt hab, dass mir das dann leichter fällt und ich halt ... Weil in der Uni jetzt, also Literaturwissenschaft, geht es darum, das Ganze zu analysieren, und wenn ich mich halt hauptsächlich darauf konzentriere, das zu verstehen, dann bleibt es ein bisschen hinterher. Deswegen oft lese ich einfach auch ein bisschen auf Deutsch. Und dann wenn ich das nicht mache, sondern direkt wirklich einen fremdsprachlichen Text lese, dann klar schaue ich schon viele Wörter nach, schreibe mir dann noch mal Wörter raus, oder schreib´ i´ mir daneben, wenn es mein eigenes Buch ist.» (Iris, 33).

La performance di lettura delle studentesse

I dati sulle strategie di lettura possono essere confrontati con quelli relativi alle difficoltà che le studentesse incontrano nella lettura di testi letterari: in un item del questionario è stato infatti chiesto loro cosa trovassero particolarmente difficile nella lettura di testi letterari in italiano¹, e delle 38 rispondenti che hanno affermato di leggere in italiano, ben 25 hanno indicato di trovare un elemento di difficoltà nel lessico. Le altre opzioni proposte relative alla dimensione testuale, a grammatica e sintassi e alla lunghezza del testo sono state invece indicate da un numero decisamente inferiore di rispondenti (Tab. 35). Essendo le maggiori difficoltà relative al lessico, risulta quindi coerente che le strategie di comprensione privilegiate – sia per immediatezza sia per efficacia – siano quelle che prevedono la consultazione di dizionario cartacei o online.

Tab. 35_Risultati questionario: elementi di difficoltà nella lettura in italiano.

34. Cosa trova particolarmente difficile nella lettura dei testi letterari in italiano?	N = 38
a. niente di particolare	5 (13,2%)
b. lessico	25 (65,8%)
c. grammatica e sintassi	3 (7,9%)
d. struttura del testo	8 (21,1%)
e. lunghezza del testo	4 (10,5%)
non lo sa	2 (5,3%)

Questi risultati sono in linea con quanto sostenuto da Bianchi, il quale – come abbiamo visto (v. § III 3.2.3) – fa svolgere un lavoro di ricerca lessicale sui testi agli studenti frequentanti i suoi corsi. Dalle risposte del questionario emerge inoltre che la complessità testuale e la lunghezza – menzionati da altri docenti come criteri di selezione dei testi (v. § III 5.2.2) – rappresentano un fattore di particolare difficoltà rispettivamente solo per 8 e 4 rispondenti.

Nell'item proposto nel questionario non era invece stato inserito alcun elemento relativo alle varianti storiche e letterarie della lingua, che però diversi docenti hanno indicato come possibili elementi di difficoltà nella lettura di testi letterari (v. § III 4.2.1). A proposito delle varianti storiche e letterarie della lingua, la competenza di lettura può essere esercitata – sempre secondo alcuni docenti – sia attraverso uno studio mirato, acquisendo conoscenze linguistiche specifiche (come viene menzionato da Schwarz e Rosa), sia grazie ad un'ampia esposizione ai testi (come invece sostiene Grün). Nel racconto che Erika fa a proposito della sua esperienza con la lettura del *Decameron*, emerge chiaramente una complementarità fra

¹ Item 34: Cosa trova particolarmente difficile nella lettura dei testi letterari? a. Niente di particolare / b. Lessico / c. Grammatica e sintassi / d. Struttura del testo / e. Lunghezza del testo / non lo so [in originale: *Was finden Sie besonders schwierig bei der Lektüre italienischer Texte? a. Nichts Besonders / b. Wortschatz / c. Grammatik und Satzbau / d. Textaufbau und -gliederung / e. Länge des Textes / Ich weiß nicht*]. Era possibile per le studentesse selezionare più di un'opzione e inserire una risposta libera nella sezione "altro" (*sonstiges*).

conoscenze teoriche sulle varianti letterarie e storiche della lingua ed esercizio di lettura, in quanto elementi necessari per approcciare testi letterari più antichi:

«Io ho letto per esempio il *Decamerone*. Naturalmente all'inizio è stato difficile, ma poi... tutte queste cento storie, uno entra nella lettura. Ed un altro punto... sono latinista. Cioè, quello che in Boccaccio è difficile sono i latinismi, e quindi li ho riconosciuti. Per esempio, Boccaccio usa ancora... delle costruzioni che sono confrontabili con l'ablativo assoluto, e io da latinista non ho nessuna difficoltà con un ablativo assoluto. O vocaboli come *saetta*, che anche se non è più *freccia*, ma è *sagitta* in latino, quindi la riconosco. Quindi con Boccaccio, sì... all'inizio è stato difficile lo stesso, lo ammetto. Ma per me, come latinista, confrontando con altri, non ho avuto difficoltà... insuperabili. Cioè, ci sono riuscita alla fine. E poi, cioè, è stato divertente, perché prima ho letto il *Decamerone* e poi ho letto *I promessi sposi*. E dopo il *Decamerone*, *I promessi sposi* mi sono sembrati come l'italiano odierno, completamente. Cioè, non mi sono resa conto che non è l'italiano che si parla oggi. Sì, con *I promessi sposi* non ho avuto più nessuna difficoltà. Dopo il *Decamerone* si legge tutto [ridendo].» (Erika, 56)

Erika è una latinista, e riconosce che la conoscenza approfondita del latino le abbia dato degli strumenti fondamentali, sia dal punto di vista grammaticale sia lessicale, per la comprensione della lingua di Boccaccio. Tuttavia, la studentessa racconta di come all'inizio abbia comunque incontrato delle difficoltà nella lettura, ma di essere riuscita ad affrontare il testo "entrando nella lettura". L'aver letto il *Decameron* ha costituito per Erika un esercizio di lettura talmente efficace che nella successiva lettura de *I promessi sposi* non ha incontrato alcuna difficoltà, al punto che l'italiano di Manzoni le è parso come l'italiano moderno.

Anche Iris, in due diversi momenti dell'intervista, fa riferimento alla relazione tra difficoltà di lettura e periodo in cui è stata scritta l'opera. In una prima occasione, confronta la lettura di *Madame Bovary* per il corso di francese, con quella de *La romana* di Moravia per l'esercitazione di italiano, affermando di aver trovato quest'ultima più facile trattandosi di un testo più moderno:

«In francese abbiamo avuto *Madame Bovary*, in italiano abbiamo avuto *La romana*. Questo era in effetti un po' più facile – direi, perché è più moderno. In parte lo si capiva meglio.» (Iris, 15 – originale in tedesco¹)

Più avanti nell'intervista, Iris – parlando dell'utilità dell'impiego delle traduzioni – afferma che queste sono particolarmente utili nel caso di testi più antichi:

«Allora, [avere la traduzione] mi aiuta sempre molto. [...] Sì, quando sono anche testi più antichi, allora è davvero difficile da capire a volte.» (Iris, 77-79 – originale in tedesco²)

Infine, Jasmin – alla mia domanda su che cosa trovasse difficile nella lettura dei testi letterari – menziona proprio le varianti storiche dell'italiano, riportando un'esperienza di lettura molto diversa rispetto a quella che emerge dal racconto di Erika:

¹ «In Französisch hatten wir dann *Madame Bovary*, in Italienisch hatten wir *La romana*. Das war eigentlich ein bisschen einfacher – würde ich sagen, weil es halt moderner ist. Man hat teil es besser verstanden.» (Iris, 15).

² «Also, mir hilft das immer sehr. [...] Ja, wenn es halt auch ältere Texte sind, dann ist total manchmal schwierig zu verstehen.» (Iris, 77-79).

«Ad esempio, mi sono comprata il libro *I promessi sposi*. Ho provato a leggerlo [?] due volte, ma era... L'ho trovato molto difficile, perché la lingua è anche più antica [...]. Cioè, trovo difficile l'italiano più antico, e... ehm... Sì, trovo ad esempio il libro *La romana*, lo avrei letto anche nel mio tempo libero. E penso che fosse molto facile perché era una lingua naturale, cioè non era... Era una lingua piuttosto semplice, mi sembra. E più è facile per me leggere il libro, più lo leggo velocemente.» (Jasmin, 63 – originale in tedesco¹)

Sebbene questa esperienza non possa essere confrontata con quella di Erika, trattandosi di due studentesse con preconoscenze, livelli linguistici e percorsi di studi differenti, il racconto di Jasmin – che ha comprato il libro di sua iniziativa ed ha provato a leggerlo due volte – potrebbe indicare come la semplice motivazione e i tentativi di “entrare nella letteratura” non siano sufficienti a fronte di lacune di tipo linguistico. Tuttavia, è importante tenere presente che il fallimento della lettura da parte di Jasmin, sebbene lei ne identifichi la causa nella lingua, potrebbe essere stato causato anche da altri fattori (mancanza di interesse per il contenuto, mancanza delle preconoscenze storico-culturali necessarie, ecc.).

A conclusione del blocco del questionario relativo alle abitudini di lettura delle studentesse è stata posta loro una domanda su come riuscissero ad affrontare la lettura di lunghi testi in italiano². Sebbene 15 studentesse su 38 abbiano scelto una risposta negativa (“faticosamente” *mühsam*; “piuttosto faticosamente”, *eher mühsam*), mentre solo due abbiano dichiarato di affrontare la lettura “facilmente” (*mühelos*), il valore mediano delle risposte si colloca in corrispondenza di “piuttosto facilmente” (*eher mühelos*) (Tab. 36).

Tab. 36_Risultati questionario: dimestichezza nella lettura di lunghi testi in italiano.

36. In generale, come riesce ad affrontare la lettura di lunghi testi in italiano?	N = 38
1 = faticosamente	3 (7,9%)
2 = piuttosto faticosamente	12 (31,6%)
3 = piuttosto facilmente	19 (50,0%)
4 = facilmente	2 (5,3%)
<i>non lo sa / non risponde</i>	2 (5,3)
media	2,56
dev. std.	0,735
mediana	3,00

Mettendo in correlazione queste risposte con quelle relative ad altri item del questionario, è possibile indagare da cosa dipenda la capacità di affrontare facilmente lunghe letture in

¹ «Zum Beispiel, ich hatte mir auch das Buch *I promessi sposi* gekauft. Ich hab' zwei [?] mal versucht das anzuschauen, zu lesen, aber es war... Ich hab es sehr schwierig empfunden, weil die Sprache doch auch älter ist [...]. Also das ältere Italienisch finde ich schwierig, und was ähm... Ja, ich finde zum Beispiel das *La romana*, das hätte ich auch in meiner Freizeit gelesen. Und ich denke, das war sehr einfach, weil so eine natürliche Sprache war, also es war halt nicht ... Das war eher eine einfache Sprache, finde ich. Und desto leichter ist es für mich, das Buch zu lesen, desto schneller lese ich es auch.» (Jasmin, 63).

² Item 36: In generale, come riesce ad affrontare la lettura di lunghi testi in italiano? faticosamente / piuttosto faticosamente / piuttosto facilmente / facilmente / non lo so [in originale: *Im Allgemeinen, wie kommen Sie mit der Lektüre langer italienischer Texte voran? mühsam / eher mühsam / eher mühelos / mühelos / ich weiß nicht*].

italiano (Tab. 37). Come prevedibile, il valore più alto di correlazione è quello relativo al livello di conoscenza linguistica, si tratta tuttavia di un valore debole e simile a quello ottenuto con altre variabili, relative ad esempio all'interesse per la letteratura come motivazione per la scelta del percorso di studi, alla frequenza di lettura in italiano, e al semestre di iscrizione. Un valore praticamente nullo si ottiene invece correlando le risposte sulla dimestichezza nella lettura in italiano con la quantità di libri letti in generale in un anno, si tratta tuttavia di un valore non significativo: questo dato avrebbe altrimenti potuto fornire un'informazione interessante in relazione al rapporto tra performance di lettura in lingua straniera e abitudine a leggere in generale.

Tab. 37_ Risultati questionario: correlazione tra le risposte sulla dimestichezza nella lettura di lunghi testi in italiano ed altri fattori relativi all'interesse, alle conoscenze linguistiche, alle abitudini di lettura e al semestre di iscrizione.

36. In generale, come riesce ad affrontare la lettura di lunghi testi in italiano?	r_s
02.c Ho un grande interesse per la letteratura italiana	0,353 ($p=0,0189$) N=35
05.b Conoscenze linguistiche (italiano)	0,388 ($p=0,0097$) N=36
25. Quanti libri legge in un anno?	0,029 ($p=0,4336$) N=36*
28. Legge in italiano?	0,380 ($p=0,0192$) N=30
70. Semestre di iscrizione	0,356 ($p=0,0165$) N=36
*non significativo	

Al di là della significatività dei valori di correlazione calcolati, dato il numero limitato di risposte e il fatto che gli item non sono stati formulati in modo mirato per fornire indicatori specifici di cosa influenzi la capacità di leggere in italiano, risulta necessario svolgere ulteriori indagini per determinare in modo più accurato quali siano i fattori che determinano la capacità di affrontare più o meno facilmente la lettura di testi (letterari) in lingua straniera.

A questo proposito la professoressa Weiß ha espresso la convinzione che le eventuali difficoltà che gli studenti incontrano nella lettura non siano da imputare ad una limitata competenza linguistica in italiano, bensì ad una mancanza di abitudine a leggere in generale. Questo potrebbe essere vero per alcuni studenti; tuttavia – soprattutto considerando il percorso di formazione linguistica offerto nell'ambito degli studi universitari – deve essere considerata anche l'ipotesi che gli studenti non abbiano la competenza linguistica adeguata ad affrontare la lettura di determinati testi letterari. È infatti possibile che, forse sulla base di un generale innalzamento della competenza comunicativa in lingua straniera nelle nuove generazioni di studenti, i docenti sovrastimino le loro abilità linguistiche relative a lettura e comprensione testuale¹. Sarebbe dunque necessario indagare ulteriormente la convinzione

¹ Nei contesti di insegnamento della lingua straniera, in particolare come L2, è frequente che i docenti non riescano a stimare correttamente i due livelli di competenza linguistica, BICS e la CALP: ad esempio, uno studente,

espressa dalla maggior parte dei docenti intervistati relativa al fatto che la competenza linguistica degli studenti sia adeguata ad affrontare i corsi di letteratura, in particolar modo la lettura di testi letterari (v. § III 4.2.1); solo nel caso in cui gli studenti avessero effettivamente raggiunto il cosiddetto livello soglia¹ per affrontare i testi nelle modalità previste nei diversi corsi, sarebbe infatti possibile attribuire eventuali difficoltà a lacune generali relative alla capacità di analisi e comprensione testuale e non a ostacoli di tipo linguistico.

Ad ogni modo, è interessante notare che, sebbene la maggior parte delle studentesse ritenga che le proprie conoscenze linguistiche siano adatte ad affrontare le letture proposte nei corsi (v. § III 4.2.2), ben 15 rispondenti su 44 dichiarano di affrontare faticosamente o piuttosto faticosamente la lettura di lunghi testi in italiano. Anche due delle studentesse intervistate hanno raccontato delle difficoltà incontrate nella lettura, soprattutto di fronte a varietà poetico-letterarie o storiche della lingua. Si rimanda dunque a ulteriori ricerche più mirate sull'effettivo raggiungimento del livello linguistico adeguato ad affrontare i diversi testi letterari, in relazione ad esempio alle diverse strategie di lettura impiegate, compresi i supporti forniti, quali glosse, parafrasi o traduzioni a fronte.

4.3. L'importanza della dimensione comunicativa nell'insegnamento della letteratura

Ponendo come uno dei principali obiettivi della formazione letteraria lo sviluppo della capacità di partecipazione alla comunicazione letteraria, ovvero alle interazioni sociali che avvengono *su* e *attraverso* la letteratura, la dimensione comunicativa assume un ruolo fondamentale nell'insegnamento. Tale dimensione non ha valore esclusivamente dal punto di vista sociale e dello sviluppo individuale, ma è rilevante anche per il lavoro stesso sui testi, dal momento che le interazioni sociali sulla letteratura e in generale la dimensione intersoggettiva possono svolgere un'importante funzione nel processo di comprensione e interpretazione dei testi (cfr. Hallet 2013; v. § I 3.2.3).

4.3.1. La dimensione comunicativa dal punto di vista dei docenti

Dall'analisi delle dichiarazioni dei docenti sugli obiettivi della formazione letteraria, lo sviluppo della competenza comunicativa è emerso come elemento marginale: se alcuni

eventualmente dopo essere stato in Italia con il programma Erasmus, potrebbe avere una competenza linguistico-comunicativa molto alta, ma avere tuttavia una competenza limitata per la comprensione e l'analisi dei testi letterari, competenza appunto che rientrerebbe nella CALP. Sulla differenza tra BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) e CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) cfr. Cummins (2008).

¹ Secondo l'ipotesi formulata da Cummins (1979), la competenza di lettura nella propria madrelingua può essere trasferita alla lettura in lingua straniera solo nel momento in cui il lettore possieda un livello di competenza linguistica uguale o superiore al livello soglia richiesto dallo specifico testo e dalla specifica situazione di lettura (v. § I 2.1.2).

docenti (Blau, Rot, Schwarz) citano tra gli obiettivi la capacità di scrivere testi, come ad esempio i lavori seminariali¹, solo Bianchi mette l'accento sulle capacità argomentative degli studenti all'insegna del dialogo a lezione, della capacità di assumere prospettive diverse e dell'approccio critico.

Nonostante l'apparente marginalità della dimensione comunicativa tra gli obiettivi della formazione letteraria formulati esplicitamente dai docenti, dall'analisi estesa delle interviste sono emersi moltissimi riferimenti all'importanza del dialogo e della partecipazione alla discussione a lezione. Dai racconti dei docenti, questi elementi sembrano spesso svolgere un ruolo chiave per la riuscita dei corsi, soprattutto dei seminari, il cui formato si basa specificatamente sulla partecipazione attiva degli studenti, sulla loro abilità di esporre le proprie interpretazioni e argomentazioni e sulla partecipazione alla discussione.

Rossi, giovane docente italiana dell'università B che ha studiato anche in Francia, identifica "il bello del sistema tedesco" in questa dimensione di scambio propria dei seminari:

«[...] qui si lavora insieme, anche questo è il bello di un *Proseminar*, perché di solito si lavora insieme, si dovrebbe lavorare insieme. È la cosa bella del sistema tedesco, forse.» (Dr.in Rossi, 72)

Anche nell'intervista con Grün dell'università C, la dimensione della discussione emerge come fattore positivo. Quando gli viene chiesto di ricordare un corso particolarmente riuscito, il docente racconta di un episodio in cui lui e gli studenti si sono ritrovati così immersi nella discussione da non accorgersi che la lezione era terminata già da dieci minuti:

«[...] in una lezione, che ricordo molto bene, ci siamo dimenticati dell'ora [...]. Era un corso di teoria, di teoria della letteratura, e abbiamo discusso diversi testi, e si parlava dalla questione "morte dell'autore", Roland Barthes, e poi Foucault ha scritto un articolo in risposta, sulla funzione dell'autore... insomma questo è il tema per così dire. E lì, [ci siamo dedicati] in modo così intensivo alla comprensione dei testi e di queste idee, che sono in parte complesse, e in parte filosofiche e... complicate. E poi ho guardato l'ora, e avremmo dovuto finire come sempre ai meno un quarto, ma erano già i meno cinque, vuol dire che avevamo sforato di dieci minuti, senza che un singolo studente avesse guardato l'ora – beh, era un gruppo piccolo – senza che io avessi guardato l'ora. Ho pensato... insomma... l'ho trovato semplicemente bello [ridendo], me ne è rimasto un ricordo positivo, senza che adesso io sia in grado di dire di aver contribuito in modo particolare. Insomma, ora non so... non mi ci sono impegnato esplicitamente.» (Dr. Grün, 68 – originale in tedesco²)

¹ Come anticipato nel capitolo § I 3.2.3, gli elaborati delle studentesse non sono stati presi in esame nell'ambito del presente studio, per questo motivo l'analisi si concentrerà sulla realizzazione della comunicazione letteraria all'interno della dimensione dialogica delle lezioni.

² «[...] eine Sitzung, an die kann ich mich sehr gut erinnern, da haben wir die Zeit vergessen [...]. Das war so ein Kurs über Theorie, Literaturtheorie, und wir haben so unterschiedliche Texte diskutiert, und da ging's um diese Frage „Tod des Autors“, Roland Barthes, und dann hat Foucault mal so einen Artikel als Antwort darauf verfasst, von Autorfunktion ... ist das sozusagen ... das Thema da. Da haben wir so intensiv, quasi einfach am Verständnis des Textes und mit diesen Ideen, die mal einfach komplex sind und mal philosophisch sind und ... kompliziert. Und dann habe ich auf die Uhr geguckt, und das hätte eigentlich viertel vor wie immer, viertel vor zu Ende sein müssen, und es war schon fünf vor, das heißt wir hatten zehn Minuten überzogen, ohne dass ein Student auf die Uhr gekuckt hätte – also das war auch eine kleine Gruppe – ohne dass ich auf die Uhr gekuckt hätte. Das dachte ich ... na ja also ... So das fand ich gut einfach [lacht] das ist mir positiv für eine Erinnerung geblieben, ohne dass ich jetzt sagen könnte, da hatte ich wahnsinnig viel dazu beigetragen. Also ich weiß jetzt nicht, ob ich das sozusagen da habe ich nicht explizit daraufhin gearbeitet oder so.» (Dr. Grün, 68).

Per quanto riguarda invece i corsi nel loro complesso, Grün riconduce i ricordi positivi al tema trattato, ma in generale afferma di aver affrontato volentieri le lezioni – e la loro preparazione – sapendo di incontrare una sorta di collaborazione da parte degli studenti, di non “essere lasciato solo”:

«Sinceramente, anche i seminari che ho fatto qui sono stati tutti così che ci andavo volentieri, che li preparavo volentieri. Perché posso contare sempre sul fatto che la gente si prepara, che ne viene fuori qualcosa, che non vengo lasciato solo [...]» (Dr. Grün, 72 – originale in tedesco¹)

Anche Rosa dell'università B sembra associare il buon esito del corso con il livello di partecipazione degli studenti:

«(GM: Come sta andando la *Übung*?) Non male direi. Ho già fatto parecchie volte quella *Übung* e quest'anno ci sono almeno alcuni che stanno lì a fare delle cose, dialogicamente va bene: c'è sempre qualcuno che [...] interviene, ecco. Ci sono dei ragazzi che intervengono, che fanno delle domande, insomma rispondono se chiedo qualcosa [ride].» (Dott.ssa Rosa, 2)

La dimensione dello scambio con gli studenti torna anche nel racconto su un corso riuscito particolarmente bene o che le ha dato particolare soddisfazione:

«È stato sicuramente quello sugli autori contemporanei, che è stato un *Proseminar*: [...] ognuno fa un *Referat* [relazione in forma di presentazione] e poi scrivono anche dei lavori, sono dei temi specifici. È stato molto bello, forse – sicuramente a me è piaciuto molto – questo della dinamica... poi se c'è qualche studente a cui pure piace... è stata una bellissima dinamica e si è discusso molto su quei testi. E questo mi è piaciuto molto.» (Dott.ssa Rosa, 26)

L'importanza del dialogo a lezione viene tematizzata anche nell'intervista con Verdi, giovane docente dell'università A al suo secondo seminario al momento dell'intervista, che mi racconta di aver deciso di organizzare le lezioni in modo diverso rispetto al semestre precedente. Per il corso osservato nella presente indagine, dato il numero di studentesse iscritte, erano state organizzate due relazioni per lezione, mentre per il suo secondo seminario Verdi aveva deciso di organizzare una sola relazione per ogni incontro, in modo da avere più tempo per la discussione:

«Però questa volta avrò più tempo, perché questa volta ho deciso non di fare due presentazioni, ma di fare una presentazione alla volta. (GM: Sono in sette...) Ma anche fossero stati il doppio avrei fatto le presentazioni in due, però averne solo una, in modo da fare quella discussione così, però senza limiti di tempo. E quindi così farò anche... visto che sono in sette si possono fare due gruppi da tre, che parlino tra di loro [...]. Quindi sono più... sì, hanno più coraggio, nel senso: se le dicono tra di loro... e quindi hanno un pochino più di... dimensioni diverse. E quindi lì io agisco più da intermediatore proprio: faccio dire prima da loro quello che vogliono dire, poi magari esprimo io la mia.» (Mag. Verdi, 138-140)

Ritagliare all'interno del seminario un tempo sufficientemente lungo per la discussione viene ritenuto un fattore chiave da Verdi. Inoltre, il docente prevede di consentire agli studenti un

¹ «Ehrlich gesagt, auch die Seminare, die ich hier gemacht habe, waren alle so, dass ich sozusagen gerne immer hingegangen bin, gerne mich vorbereitet habe. Weil ich immer damit rechnen kann, dass Leute sich vorbereiten, dass da was kommt, dass ich nicht allein gelassen werde [...]» (Dr. Grün, 72).

momento di scambio tra pari, fatto che – oltre a posporre l'intervento del docente – dovrebbe incoraggiare gli studenti a realizzare un vero e proprio scambio di opinioni e prospettive.

Nell'intervista con la professoressa Grau emerge come anche l'affiatamento del gruppo possa svolgere un ruolo importante all'interno dei seminari e – pur non menzionando l'elemento della discussione – la professoressa afferma che le cose funzionano quando gli studenti si conoscono già tra di loro:

«Per quanto riguarda i seminari: è difficile, dipende sempre dal gruppo. Quando il gruppo si trova e così via, allora funziona abbastanza. Ma in questi corsi di studio – ad esempio ### [= corso Master] – loro non si conoscono per niente tra di loro [...]. Per [gli studenti] italiani del Bachelor, loro si conoscono almeno un po' tra di loro.» (Prof.in Grau, 142 – originale in tedesco¹)

È interessante segnalare che anche per quanto riguarda le lezioni frontali lo scambio tra gli studenti può essere indicato come un elemento positivo. Il professor Blau, ad esempio, parlando della presenza a lezione di studenti italiani in Erasmus, indica l'atmosfera in aula come un fattore determinante per la buona riuscita del corso:

«[...] anche la composizione del gruppo può essere molto motivante, molto incoraggiante. Perché ci sono delle persone che poi tirano gli altri, c'è un'atmosfera particolarmente positiva... con delle domande. Poi ci sono altri gruppi che non fanno mai domande, e qui entra in gioco la presenza degli Erasmus che contribuiscono all'atmosfera (GM: Tendono a fare più domande?) Sì, e poi tirano gli altri. Perché magari spiegano una cosa a quello che è accanto se non ha capito, oppure si scambiano... uno non ha capito una parola in italiano l'altro in tedesco, quindi c'è questo scambio vivo tra le persone.» (Prof. Blau, 58-60)

L'elemento della discussione è fortemente presente come elemento positivo anche nei ricordi di studente del professor Schwarz, legato all'incontro con un professore che lo ha portato a scegliere Italianistica come materia principale di studio:

«Lui coinvolgeva tutti nella discussione, e la discussione era sempre subito interessantissima, ma diciamo anche a un livello molto alto anche di teoria. E allora era normale che quasi tutti noi, subito dopo la lezione siamo andati in biblioteca per guardare nei dizionari: "Ma cosa significa questo termine?", eccetera. E quindi... è una situazione che oggi non esiste più, forse anche per fortuna non lo so. Ma allora era interessante, perché c'era sempre questa gara anche a comprendere meglio dell'altro.» (Prof. Schwarz, 34)

Schwarz individua nella vivacità della discussione una caratteristica dello studio vissuto da lui come studente, mentre già all'inizio dell'intervista aveva riconosciuto nell'insegnamento attuale una maggiore difficoltà a stabilire un dialogo all'interno dei seminari:

«Io sono abbastanza contento [dei seminari], anche se – comparato a dei seminari di non so, cinque sei anni fa – l'interazione è meno... meno vivace. Questo dipende un po' diciamo anche dalla, sì... nostra riforma del Bachelor, non so perché, ma questo si osserva ovunque, che la discussione è diventata una cosa, non so perché... più difficile con il nuovo sistema di studio. Non so perché.» (Prof. Schwarz, 2)

¹ «Was Seminare betrifft: Das ist schwierig, das kommt eben auch auf die Gruppe an. Wenn die Gruppe sich so findet und so, dann ist es schon in Ordnung. Aber bei diesen Studiengängen – zum Beispiel ### [= Masterstudiengang] – die kennen sich auch gar nicht untereinander, überhaupt nicht [...]. Bei denen italienischen [Studierenden] im Bachelor, sie kennen sich schon ein bisschen, wenigstens, auch so untereinander.» (Prof.in Grau, 142).

Il professore individua un momento di scissione nella riforma del sistema di studi, ma non riesce a individuare i motivi di questa maggiore difficoltà nella discussione. Questo elemento di discontinuità rispetto al passato torna anche più avanti nell'intervista, quando Schwarz, rispondendo al mio invito a parlare della sua prima esperienza di insegnamento, racconta del suo primo seminario:

«Era un'atmosfera diversa da quella di oggi, anche più... diciamo le discussioni erano più... più vivaci, nel senso che ognuno voleva convincere gli altri. Questa è una cosa che si è persa un po' forse.» (Prof. Schwarz, 26)

La difficoltà a impostare la lezione in forma dialogica viene segnalata anche da Bianchi, che come abbiamo visto (v. § III 1.2) indica proprio nella partecipazione a questa dimensione di scambio uno degli obiettivi principali della formazione letteraria. Ad esempio, parlando del corso da me osservato (SE1-UniA), il docente racconta di essere stato deluso dallo scarso interesse mostrato dalle studentesse nei confronti di quanto veniva esposto dalle colleghe alla fine del corso, nonostante lui avesse cercato di comunicare l'importanza del corso seminariale come "luogo di condivisione":

«Per quanto riguarda il momento finale, cioè l'ultima lezione, quella in cui loro avrebbero dovuto presentare il loro progetto di tesina [...] non ho trovato un grande interesse reciproco da parte degli studenti nei confronti di quello che esponevano i compagni. E quindi... questo è un elemento, sì per me fortemente negativo, perché all'inizio avevo spiegato che per me il seminario... [?] proprio nel significato di luogo di condivisione di contenuti.» (Dr. Bianchi, 2)

Nel corso dell'intervista, Bianchi indica diversi fattori a cui può essere ricondotta la resistenza al dialogo da parte degli studenti, come la paura di sbagliare, la questione di genere e, soprattutto, le difficoltà linguistiche.

Per quanto riguarda la paura di sbagliare, abbiamo visto che proprio nella pratica della discussione letteraria in classe gli studenti possono essere messi in grado di identificare, discutere e risolvere difficoltà ed errori di comprensione (v. § I 3.2.3), e a questo proposito Bianchi – parlando dell'esercitazione (*Übung*) che stava tenendo al momento dell'intervista – racconta di aver provato a far capire agli studenti che si possono permettere di "sbagliare", di "interpretare in modo scorretto una poesia":

«Io ho avuto solo un incontro [della *Übung*] fino a ora, e ho cercato di impostarlo in maniera dialogata. Vedo che c'è molta resistenza. Non capiscono il senso del dialogo, non capiscono che si può anche sbagliare. Faccio sempre l'esempio di Montale, di Pavese: quando hanno pubblicato alcuni testi non erano molto capiti, non erano considerati autori importanti. Invece oggi siamo convinti che senza di loro non si possa... insomma sono importanti, ecco! E quindi anche noi possiamo permetterci di interpretare in maniera scorretta una poesia; non è un fatto particolarmente grave [ride]. Se i signori letterari all'epoca hanno snobbato Montale e Pavese, anche noi possiamo permetterci di prendere delle cantonate nel leggere, non c'è nessuno che ci condanna.» (Dr. Bianchi, 66)

A fine intervista, il docente chiama in causa anche la questione di genere, che potrebbe riflettersi sul livello di partecipazione degli studenti e delle studentesse a lezione, soprattutto nel caso in cui il docente sia un uomo, come nel suo caso:

«[...] quando c'è un numero discreto di ragazzi, chi prende la parola sono i ragazzi non sono le ragazze, è sempre così. Anche nei corsi di lingua, i ragazzi... innanzi tutto sono molto arroganti, sempre tendenzialmente, nei confronti dell'insegnante, anche nella postura, anche nei miei confronti, che sono maschio, no? Tendono a essere abbastanza arroganti. E le ragazze, per reazione speculare, tendono ad essere molto chiuse, molto riservate, non azzardano la manifestazione della loro personalità. Quindi secondo me questo è molto importante, cioè che lo si prenda in considerazione e che si cerchi di individuare strategie per sbloccarle. Ad esempio, tentare nei limiti del possibile di realizzare – nel caso del proseminario – la presentazione da parte di una ragazza e la revisione critica da parte di un ragazzo, in modo tale che ci sia una sorta di induzione al dialogo. Nel caso dei corsi di lingua, siccome non c'è la revisione critica, se è possibile si cerca di fare in modo che i ragazzi lavorino con le ragazze [...]. Nel concreto della lezione stanno zitte: l'atteggiamento è quello tradizionale della donna che deve stare zitta, no? Che non deve... sì, non presentarsi anche in maniera particolarmente decisa. Chiaro che è uno stile di comportamento che forse va valorizzato, però questo non deve portare alla castrazione.» (Dr. Bianchi, 96-98)

Bianchi spiega di provare a compensare la tendenza a prevaricare nella discussione da parte dei ragazzi, che – sebbene in un corso di studi come Romanistica siano in genere in minoranza – tenderebbero a intervenire in modo più deciso, portando le studentesse a chiudersi per reazione.

Al di là della paura di sbagliare e della questione di genere, il primo elemento indicato da Bianchi come possibile causa della resistenza degli studenti al dialogo e allo scambio è la scarsa competenza linguistica, che renderebbe “faticoso” il dialogo in aula:

«[...] ho incontrato una certa resistenza ad accettare l'impostazione della lezione in forma dialogica. [...] ho fatto fatica a impostare la lezione... a far capire che il modo in cui intendevo impostare la lezione era quello di uno scambio tra pari che hanno competenze diverse [...]. Nel caso dei proseminari forse a causa di una diminuzione delle competenze linguistiche è molto faticoso all'inizio pretendere un dialogo paritetico.» (Dr. Bianchi, 12)

La questione dell'impiego dell'italiano a lezione e delle conseguenze che questo ha sulla comunicazione verrà affrontata in dettaglio più avanti (v. § III 4.3.4), ma è necessario anticipare qui che diversi docenti giustificano la scelta dell'uso del tedesco con la volontà di non compromettere la partecipazione degli studenti a lezione. Una simile giustificazione viene data ad esempio da Grün, dal cui racconto emerge che il livello di competenza linguistica degli studenti può essere un ostacolo alla riuscita della lezione. Secondo il docente, pur usando il tedesco come lingua di comunicazione, il grado di partecipazione degli studenti nell'ambito delle lezioni sarebbe legato principalmente al loro livello di italiano:

«In genere è anche così, che le persone che dicono poco o niente, perlopiù non sanno bene l'italiano, e questo è spesso il motivo per cui non dicono niente. E chi partecipa molto, spesso non ha problemi con la lingua.» (Dr. Grün, 80 – originale in tedesco¹)

Da queste considerazioni emerge che la strategia di utilizzare il tedesco come lingua di comunicazione nei corsi per aggirare il problema dell'insufficiente competenza linguistica degli studenti sia in parte inefficace: poiché l'oggetto di studio è costituito in genere da testi in lingua straniera, la competenza linguistica degli studenti – in particolare la capacità di comprensione di base dei testi letterari – determina inevitabilmente la discussione a lezione, anche se questa si svolge in tedesco.

Nel momento in cui la lezione è tenuta in tedesco, e quindi le eventuali difficoltà linguistiche sono da rintracciare esclusivamente nella comprensione dei testi oggetto di discussione, assumono un ruolo fondamentale il lavoro di comprensione testuale e la preparazione da parte degli studenti, qualora conoscano in anticipo i testi che verranno trattati a lezione (v. § I 3.2.3). Come abbiamo visto, la comprensione testuale è un aspetto che viene spesso trascurato (v. § III 3), e tra gli obiettivi della formazione letteraria lo sviluppo dell'abilità di comprensione in lingua straniera non viene praticamente menzionato dai docenti (v. § III 1.2); la questione della preparazione dei testi assegnati da parte degli studenti viene invece tematizzata in diverse occasioni.

Grün, ad esempio, sostiene di chiedere sempre agli studenti di prepararsi per la lettura della lezione successiva, ma che la sua richiesta verrebbe ignorata dalla maggior parte dei partecipanti:

«Allora io dico sempre: "Per favore, preparate il testo" [...]. Direi, poniamo di avere dieci studenti, allora... uno o una si è preparato molto bene e ha cercato tutto, quattro ci hanno dato una letta, così... mmh... e cinque non lo hanno nemmeno guardato. Così... a volte più a volte meno, ma... direi così. Potrebbe andare meglio.» (Dr. Grün, 34 – originale in tedesco²)

Inevitabilmente, la mancanza di preparazione da parte degli studenti, unita ad una loro eventuale competenza linguistica insufficiente, compromette la possibilità di partecipare attivamente alla discussione sui testi, anche se questi vengono in parte riletti a lezione. Grün sostiene inoltre di non avere molti strumenti per costringere gli studenti a preparare i testi a casa, se non la prospettiva di un suo lungo intervento privo di discussione:

¹ «Üblicherweise ist das auch so, dass die Leute, die jetzt wenig sagen oder nichts sagen, meistens auch nicht so gut Italienisch können. Das ist häufig der Grund dafür, dass sie nichts sagen. Und die, die sich viel beteiligen, häufig keine Probleme haben mit der Sprache.» (Dr. Grün, 80).

² «So sag' ich immer: „Bitte bereiten Sie den Text vor“ [...]. Ich würde sagen, wenn wir sagen, wir haben zehn Studenten, dann haben ... hat einer oder eine sich sehr gut vorbereitet und alles ausgesucht, vier haben mal drüber gelesen, mal so ... mmh ... und fünf haben es gar nicht angeschaut. So ... mal mehr mal weniger, aber ähm ... würde ich so sagen. Könnte besser sein.» (Dr. Grün, 34).

«[...] io non posso neanche obbligarli, no? È un po' così, alla fine non posso... esercitare nessuna pressione. Non posso dire: "Ok, chi non ha letto il testo non serve che venga più qui" o così ... Sono adulti, sono responsabili di loro stessi. Allora, l'unica cosa che dico sempre è: "Allora, se non vi preparate, poi parlo io tutto il tempo. [...] e riflettete se lo volete – cari studenti – che io tenga una relazione da 90 minuti". Perché è sicuramente più entusiasmante se loro stessi lavorano con i testi e ne discutono.» (Dr. Grün, 34 – originale in tedesco¹).

La difficoltà a spingere gli studenti a leggere autonomamente emerge subito anche nelle prime battute dell'intervista con Rossi, in risposta alla mia domanda su come fosse andato il corso osservato:

«Avrei sperato che leggessero di più. Questo è sempre il problema al quale mi trovo alla fine confrontata: [...] loro non leggono, e diventa molto difficile, in parte anche un po' triste, coinvolgerli se tanto sai già che comunque non si faranno coinvolgere. Che verranno, staranno seduti a lezione quasi tutti passivamente, staranno lì e parteciperanno al corso – parteciperanno appunto tra virgolette che non si può vedere [ride] non si possono vedere le virgolette nella registrazione audio – e... sì... e questo è un po' triste. Non so quanto dipenda dal docente, questo me lo chiedo ormai da tanti anni, da quando faccio questo lavoro. Ho cercato nel corso degli anni sempre di elaborare delle strategie per rendere le tematiche e l'approccio alla lettura più accattivanti, ma alla fine il risultato è sempre lo stesso: dai da leggere un romanzo, loro sanno prima dell'inizio del semestre che entro la fine del semestre dovranno aver letto un romanzo – poi parliamo di 200 pagine, scritte anche abbastanza scorrevoli e facili... una lingua comprensibile per chi studia l'italiano – l'hanno letto sì e no in tre.» (Dr.in Rossi, 2)

Per Rossi risulta evidente come la partecipazione degli studenti a lezione sia strettamente legata all'aver preparato il testo assegnato, e – come già citato sopra (v. § III 4.2.1) – la docente racconta di essere in grado di notare quando gli studenti leggono il testo prima della lezione, immaginando che vadano a cercare le parole sconosciute nel dizionario, oppure una traduzione del testo, se si tratta ad esempio di una poesia.

Più avanti, Rossi mi racconta invece di un'esperienza positiva avuta con un *Blockseminar*, ovvero un seminario che – con l'eccezione di alcuni incontri preparatori – si è tenuto nell'arco di una settimana, e in cui la docente ha assistito ad un modo diverso di interazione tra gli studenti partecipanti:

«[...] loro hanno presentato i loro *Referate* [relazione in forma di presentazione]. In sostanza si trattava di una... di un susseguirsi di [...] *Referate*, strutturati secondo un certo ordine, secondo certe tematiche che avevamo stabilito noi, con delle discussioni e... ed era interessante vedere proprio come anche questi *Referate* non fossero i classici venti minuti in cui tutti dormono e poi il docente deve dire qualcosa per tenere tutti svegli, ma come loro ascoltassero e cercassero anche di collegarli gli uni con gli altri. Questo era stato un bell'esperimento devo dire.» (Dr.in Rossi, 76)

Probabilmente, il fatto di assistere agli interventi dei colleghi avendo già preparato il proprio fornisce degli strumenti per partecipare in modo attivo alla discussione e dare il proprio

¹ «[...] ich kann sie auch nicht zwingen, ja? Das ist ein bisschen so, ich kann keinen Druck ausüben, letztlich. Ich kann nicht sagen: „Ok hier wer den Text nicht liest braucht so hier nicht wieder zu kommen“ oder so ... Die sind erwachsene Leute, die sind selbstverantwortlich. Also das Einzige, was ich immer sage ist: „Na ja, also, wenn ihr euch nicht vorbereitet, dann rede ich die ganze Zeit. [...] und überlegt euch, ob ihr das wollt – ihr liebe Studenten – dass ich hier einen Vortrag halte über 90 Minuten“. Weil es sicher spannender ist, auch für sie selbst, wenn sie eben selber mit den Texten arbeiten und was diskutieren.» (Dr. Grün, 34).

contributo, anche senza conoscere il testo in esame. Inoltre, per il *Blockseminar* era stata preparata una selezione di testi, un *reader* di circa 300 pagine che raccoglieva dei brani scelti dagli studenti per i rispettivi interventi: questo tipo di lavoro potrebbe incoraggiare gli studenti a leggere anche i testi che non devono trattare per la propria relazione¹.

I racconti di Grün e Rossi sono testimonianza di quanto la preparazione degli studenti possa essere fondamentale per la buona riuscita di un seminario in termini di dialogo e partecipazione. Il professor Schwarz invece, pur constatando la presenza di un “problema di disciplina” – ovvero il fatto che gli studenti non preparano sempre i testi assegnati per la lezione – afferma che è sempre possibile “entrare in dialogo”, attuando eventualmente delle strategie compensative:

«C'è però un problema di disciplina... Forse Lei ha notato che quasi nessuno aveva letto il testo ieri [si riferisce al corso SE3-UniB]. Ma io, questa è una cosa, di cui... io non amo tematizzare questa cosa come problema. Ci sono sempre ehm... vie per entrare in un dialogo anche se nessuno ha letto il testo. Per esempio, proiettare il testo, identificare i brani interessanti che poi possono essere discussi, anche a volte perfino raccontare la trama facendo finta di non raccontarla [ride], anche questo a volte è necessario. Però ci sono due o tre persone che hanno sempre delle idee secondo me molto interessanti, e perciò vale la pena.» (Prof. Schwarz, 2)

Riassumere la trama del testo e proiettare i brani su cui si discute potrebbero dunque essere strategie per consentire anche agli studenti che non hanno preparato le letture assegnate di partecipare attivamente alla discussione.

4.3.2. *Interazione e comunicazione negli incontri osservati*

Nei prossimi paragrafi verrà descritto quanto osservato nell'ambito della presente indagine in termini di interazioni svolte all'interno dei corsi. Non avendo registrato in alcun modo gli incontri, non è possibile ricostruire con esattezza le interazioni avvenute durante le lezioni, e l'analisi si è basata unicamente sui protocolli di osservazione, producendo dei dati il cui livello di dettaglio è limitato. Per un'indagine più puntuale sulle modalità di interazione, si rimanda quindi ad uno studio più mirato, basato su osservazioni prolungate, supportate da una registrazione audio-video degli incontri che consenta di ricostruire con esattezza la frequenza e il tipo di interazione. Una ricostruzione precisa delle interazioni – messa in relazione con altre variabili, quali la lingua di comunicazione impiegata, il tema o l'oggetto di studio, il tipo di attività svolta, i materiali impiegati, la modalità di intervento del docente, ecc. – contribuirebbe

¹ La creazione di una simile raccolta di testi da parte degli studenti è possibile solo nel caso in cui il corso venga tenuto in forma di *Blockseminar*. Ad ogni modo, qualora gli studenti stessi creino una dispensa di testi di letteratura primaria, potrebbe essere assegnato un lavoro di ricerca lessicale come quello osservato per il corso tenuto da Bianchi (SE1-UniA) (v. § III 3.2.3): in questo modo i testi raccolti potrebbero essere accompagnati da una serie di note o glosse che siano di supporto alla lettura per i colleghi. Inoltre, anche per un seminario tenuto regolarmente a cadenza settimanale lungo tutto il semestre, la creazione di una simile dispensa potrebbe motivare gli studenti alla lettura, dal momento che si andrebbe via via a creare un'antologia di testi selezionati e annotati da loro pari.

a descrivere i processi che determinano gli interventi da parte degli studenti. Sarebbe inoltre interessante indagare come il tipo di interazione e di discussione condotto a lezione influenzi la performance di analisi e interpretazione da parte degli studenti, nonché lo sviluppo della motivazione e dell'interesse per l'oggetto di studio.

L'interazione nei corsi frontali

Sebbene i corsi tenuti in modalità frontale (*Vorlesungen*) non prevedano momenti di discussione, nei corsi presi in esame nella presente indagine sono state comunque osservate diverse modalità di interazione: poteva essere dato sistematicamente spazio per le domande delle studentesse; le partecipanti potevano essere interpellate regolarmente; oppure poteva non esserci alcuna interazione ad esclusione di domande isolate poste dalle studentesse.

Nel corso introduttivo presso l'università A (VO1-UniA), Gelb incoraggiava le studentesse a porre domande: nel primo incontro osservato ha raccomandato loro di non aver timore di porre 'domande stupide', e tra un blocco tematico e l'altro si interrompeva per chiedere se riuscissero a seguire e se avessero domande. Questi inviti regolari hanno probabilmente incoraggiato le studentesse a intervenire, al punto che in un caso una studentessa ha interrotto l'esposizione del docente per porre una domanda. In alcune occasioni, Gelb ha anche interpellato le partecipanti su preconcoscenze che avrebbero potuto possedere, e queste hanno cercato di rispondere alzando la mano. In un caso, ad una domanda del docente sulla differenza tra metafora e sinonimo è seguita una breve discussione a cui hanno partecipato quattro persone cercando di giungere ad una definizione; in un'altra occasione Gelb ha invitato le studentesse a formulare ipotesi sugli attori che partecipano alla costruzione del canone, e ne è seguito un breve *brainstorming* di idee, che sono state poi sistematizzate dal docente. In entrambi i casi Gelb avrebbe potuto fornire la definizione o l'informazione *ex cathedra*, ma ha coinvolto le studentesse con una modalità di interazione in genere non prevista nelle lezioni frontali.

Nel corso introduttivo osservato presso l'università C (VO1-UniC), la professoressa Grau ha fornito alle partecipanti meno occasioni per porre domande rispetto a Gelb; ciononostante negli incontri osservati diverse studentesse sono intervenute con domande e osservazioni, e in due occasioni si sono svolte delle brevi discussioni, come nel caso di una relazione su Eco tenuta da una studentessa e uno studente (v. § III 3.2.1). Tuttavia, è probabile che l'intervento da parte delle partecipanti fosse inibito, considerando ad esempio la dimensione piuttosto estesa del gruppo, il fatto che fosse un corso per matricole e che la professoressa non lasciasse molto spazio per le domande.

Per quanto riguarda invece i corsi di storia della letteratura – nei quali vengono in genere trattati contenuti più nozionistici, che potenzialmente suscitano meno interrogativi rispetto a quelli teorico-metodologici – sono state osservate meno interazioni tra docente e partecipanti. Il professor Schwarz, ad esempio, nel suo corso introduttivo tenuto prevalentemente come corso di storia della letteratura (VO1*2-UniB), ha talvolta chiesto se le studentesse avessero delle domande, ma questo non ha portato a molti interventi. Rot invece – probabilmente incoraggiata dal numero ristretto di partecipanti (VO2-UniA) – ha cercato di coinvolgere le studentesse con regolari domande. È stato tuttavia inevitabile osservare come le domande di Rot – di tipo prevalentemente nozionistico sulla storia letteraria italiana – raramente trovassero risposta. Questo fatto non dovrebbe sorprendere, dal momento che si trattava di un corso previsto per il secondo semestre di studio, offerto a studenti che in precedenza avevano frequentato probabilmente solo il primo corso di introduzione alla letteratura italiana, dove in genere la produzione letteraria del paese non viene trattata se non attraverso una panoramica generale delle epoche e dei generi.

Infine, negli altri corsi monografici tenuti in modalità frontale sono stati osservati diversi gradi di interazione tra docente e partecipanti. Ad esempio, nel corso tenuto da Blau in italiano presso l'università A (VO3-UniA), non veniva lasciato sistematicamente spazio alle domande da parte delle studentesse, e – ad eccezione di due brevi interventi spontanei – l'interazione era praticamente assente. Nel corso tenuto in tedesco presso l'università B (VO3-UniB), la docente ha chiesto in alcune occasioni se le studentesse avessero domande, e queste sono anche intervenute in modo spontaneo con domande e osservazioni. Infine, nel corso tenuto sempre in tedesco presso l'università C (VO3-UniC), Braun ha invitato le studentesse a fare domande, e in un paio di occasioni le stesse partecipanti sono state interpellate con domande dirette del docente.

Interazione e discussione in esercitazioni e seminari

Nelle esercitazioni e soprattutto nei seminari il coinvolgimento degli studenti è parte costitutiva della lezione, ma le interazioni tra docente e studenti e tra gli stessi studenti possono realizzarsi in modo molto diverso. Ad esempio, nell'esercitazione tenuta da Rot (UE-UniA) è stata osservata una dinamica analoga a quella osservata nel suo corso di storia della letteratura (VO1-UniA), ovvero una scarsa partecipazione delle studentesse nonostante i ripetuti tentativi da parte della docente di coinvolgerle. L'esercitazione – così come il corso di storia della letteratura – era prevista per il secondo semestre di studio, e anche in questo caso è probabile che le studentesse non fossero in grado di rispondere alle domande perché relative

a preconoscenze che – stando al solo programma di studi – non potevano possedere. È probabile che Rot, sia nell'esercitazione sia nel corso frontale, ponesse determinate domande con l'intento di attivare le preconoscenze delle studentesse e coinvolgerle; tuttavia, le domande apparivano inadeguate per un pubblico che in precedenza aveva seguito solo un corso di introduzione allo studio della letteratura italiana. Lo scarto tra le conoscenze effettivamente possedute dalle studentesse e l'idea che ne aveva Rot, e sulla cui base formulava le sue domande, potrebbe esser stato causato dalla mancanza di consapevolezza della docente sui temi trattati nel corso introduttivo, oppure dalle sue aspettative relative all'approfondimento personale da parte delle studentesse.

Nell'esercitazione tenuta da Rosa presso l'università B (UE-UniB) è stata osservata una maggiore reattività da parte delle studentesse alle domande poste dalla docente: negli incontri osservati si trattava infatti prevalentemente di domande relative non alle preconoscenze – effettive o presunte – delle studentesse, ma all'applicazione degli strumenti di analisi presentanti a lezione; domande di tipo nozionistico da parte di Rosa sono state osservate solo in occasione delle brevi riprese dei contenuti dell'incontro precedente. Inoltre, la docente chiedeva regolarmente alle studentesse se riuscissero a seguire l'esposizione, e in un caso le studentesse sono state invitate a confrontarsi tra loro sui testi, e solo dopo dieci minuti circa di lettura silenziosa e analisi a coppie è stato svolto un confronto in plenum. Sebbene la partecipazione delle studentesse fosse maggiore di quella osservata nei corsi descritti sopra, non è ancora possibile parlare di una vera e propria discussione letteraria (v. § I 3.2.3), dal momento che le studentesse erano chiamate semplicemente a riconoscere determinati elementi nei brani presentati a titolo esemplificativo, e non a fornirne un'analisi più articolata o un'interpretazione personale, come invece dovrebbe avvenire nei seminari.

Nei seminari propedeutici sono state osservate modalità di interazione differenti a prescindere da quale lingua venisse usata a lezione: se Verdi (SE1-UniA-bis) e Rossi (SE1-UniB) ponevano domande puntuali per guidare la discussione, Grün (SE1-UniC) cercava di coinvolgere le partecipanti con domande più aperte e generali, mentre Bianchi lasciava più spazio all'interazione tra pari (SE1-UniA).

Come ampiamente ribadito nell'intervista (v. § III 1.2), la dimensione dialogica costituisce per Bianchi l'aspetto più importante di un seminario, e il docente cerca di incoraggiarla attraverso il modo stesso in cui imposta il lavoro degli studenti: nel corso osservato (SE1-UniA) – tenuto in italiano – per ogni relazione tenuta da una studentessa era infatti programmato un commento da parte di una collega, la quale poteva esprimere il suo parere su quanto esposto e integrarlo con osservazioni personali. La pianificazione strutturata di un commento da parte

di un collega appare come uno strumento efficace per incentivare gli studenti al dialogo, sia perché lo studente a cui viene assegnato il commento ha la possibilità di prepararsi, sia perché a lui spetta il compito di avviare la discussione, e gli altri partecipanti potrebbero essere così incoraggiati a intervenire. Nell'intervista Bianchi racconta di come questo metodo funzioni bene, seppur con dei limiti legati alla difficoltà degli studenti a "cogliere" il momento dialogico, anche nella divergenza delle opinioni:

«Direi che funziona molto bene. Sì, ci sono alcuni studenti, alcune studentesse che, per il timore di non... criticare il compagno o la loro compagna, esprimono lodi incondizionate, in realtà non esprimono la loro opinione [?]. La revisione critica dovrebbe essere dire cosa di diverso, cosa di più hanno visto e per questo fanno fatica [...]. Anche le cose più insignificanti delle volte possono essere interessanti e ripeto: la cosa importante è articolare il discorso, non tanto quello che si dice, il contenuto, ma articolare: "Il motivo per il quale inizialmente io ho letto il testo in un certo modo poi dopo, grazie all'aiuto della collega che ha fatto la presentazione, ho visto le cose in maniera diversa e ho visto bene...". Questo momento dinamico loro fanno fatica a coglierlo.» (Dr. Bianchi, 68)

Negli incontri osservati sono state svolte tre presentazioni, ed è stato interessante notare che, nei due casi in cui alla presentazione è seguito il commento programmato, il docente abbia esposto le sue osservazioni al termine della discussione in plenum; in occasione della terza presentazione invece, per la quale non era stato preparato alcun commento, nessuna delle studentesse è intervenuta subito, sebbene il docente avesse dato loro occasione di farlo, e quindi la discussione in plenum è avvenuta dopo che Bianchi aveva già esposto le sue osservazioni. Questo potrebbe indicare come un intervento programmato di commento alla relazione da parte di un collega possa effettivamente incoraggiare la discussione tra pari, consentendo al docente di intervenire in modo più circoscritto, senza guidare eccessivamente la discussione, come invece avviene quando nessuno degli studenti interviene in modo spontaneo. Inoltre, negli incontri osservati, Bianchi ha spesso incoraggiato le studentesse a intervenire e a dialogare tra loro, invitandole ad esempio a rivolgersi non a lui ma alle colleghe presenti in aula. Infine, in un incontro è stata osservata anche un'attività a gruppi: le studentesse avevano letto una novella e la sua trasposizione in atto unico, e Bianchi ha diviso le partecipanti, assegnando la discussione sui due testi rispettivamente ai due gruppi formati, e dando loro dieci minuti per confrontarsi; solo dopo la discussione in gruppi si è svolto un confronto in plenum sui testi.

Per il seminario di Verdi (SE1-UniA-bis) – tenuto anch'esso in italiano – in quattro incontri osservati si sono tenute ben otto relazioni, e questo ha inevitabilmente ristretto il tempo dedicato alla discussione. Come è stato già menzionato (v. § III 4.3.1), nell'intervista Verdi ha poi raccontato di come abbia deciso di cambiare la struttura del corso per i semestri successivi,

riducendo il numero di relazioni ad una per incontro, e lasciando quindi più tempo alla discussione, dedicando un momento al confronto in gruppi prima della discussione in plenum.

Negli incontri osservati, dopo le relazioni, Verdi ha sempre aperto la discussione chiedendo alle studentesse se avessero osservazioni o domande, e – ad eccezione dell'incontro in cui si sono tenute tre presentazioni – Verdi ha poi proiettato dei brevi elenchi di concetti o parole chiave per guidare la discussione. In alcune occasioni, in seguito ad una domanda posta dal docente che non otteneva la risposta attesa, Verdi ha guidato in modo puntuale le studentesse con una serie di domande sempre più circoscritte, e ampliando o precisando le risposte ottenute. Gli interventi alla discussione provenivano principalmente da studenti e studentesse di madrelingua italiana presenti a lezione: questo potrebbe essere stato motivato dall'uso dell'italiano come lingua di comunicazione, che potrebbe aver inibito le altre partecipanti a intervenire, ma anche dai temi trattati, dal momento che in almeno due occasioni la discussione si è concentrata su aspetti della realtà politico-culturale italiana, probabilmente non familiari alle partecipanti non italiane.

I seminari propedeutici di Rossi (SE1-UniB) e Grün (SE1-UniC) sono stati tenuti entrambi in tedesco, ed è quindi possibile svolgere un confronto sulla partecipazione delle studentesse alla discussione al netto di eventuali difficoltà linguistiche. Per il seminario di Rossi sono state osservate una discussione collettiva su un romanzo – uno dei testi in lettura – e una relazione di uno studente su un testo poetico. Come è stato già raccontato (v. § III 3.2.3), nel caso della relazione la discussione si è svolta quasi esclusivamente tra lo studente relatore e la docente, che dopo la presentazione ha posto precise domande di analisi del testo. Nel caso invece della discussione sul romanzo solo due studentesse avevano effettivamente letto il testo, e la discussione si è svolta con una certa difficoltà: Rossi, dopo aver posto domande piuttosto generali sul romanzo (di cosa parla, cosa è possibile dire a livello narratologico, quali sono i temi maggiormente presenti, ecc.), ha indirizzato il commento con una serie di domande più puntuali, talvolta leggendo dei passi su cui le studentesse potevano basarsi per rispondere, e guidandole alle risposte attese. Anche il tentativo di discussione finale nell'ultimo incontro del semestre non è andato a buon fine: le domande poste dalla docente sui temi che avevano trattato all'interno del seminario non hanno infatti ricevuto risposta, e quindi Rossi – probabilmente indispettita, come poi è emerso dal colloquio successivo – ha invitato le studentesse ad affrontare le questioni poste nei lavori finali.

Nel seminario di Grün (SE1-UniC) è stata invece osservata una maggiore partecipazione da parte delle studentesse alla discussione, che spesso si è realizzata come uno scambio reale di opinioni e impressioni. Negli incontri osservati per la presente indagine, si sono svolti

un commento in plenum sulla prima poesia presa in esame, due relazioni di due studentesse rispettivamente su un testo poetico e uno in prosa, e infine una discussione conclusiva sui testi trattati nel corso del seminario. Per entrambi i testi poetici affrontati, la discussione si è aperta con la lettura ad alta voce del testo da parte di uno studente di madrelingua italiana presente a lezione, seguita da domande generali da parte di Grün che lasciavano molto spazio di intervento alle studentesse (cosa si può dire del testo a livello formale o a livello di contenuto, come 'suona' il testo, che impressione se ne ha, ecc.). Per entrambi i testi analizzati è stato poi osservato che, dopo aver raccolto le prime risposte delle studentesse sulle loro impressioni dal punto di vista formale, il docente ha indicato gli espedienti retorici che erano alla base di quelle impressioni. Infine, nell'incontro conclusivo del seminario, Grün ha proposto una panoramica dei testi affrontati in ordine cronologico, invitando le studentesse a riflettere sulla periodizzazione della produzione dell'autore: in questo modo le studentesse hanno potuto sistematizzare quanto emerso nel corso del semestre in modo induttivo attraverso la discussione, e sono state inoltre invitate dal docente ad aver un approccio critico verso le suddivisioni e le categorizzazioni che vengono tradizionalmente proposte.

Per quanto riguarda infine i seminari avanzati, nel seminario tenuto da Schwarz per il Bachelor (SE2-UniB), sono state osservate tre relazioni da parte di tre studentesse – una di queste in italiano – sempre seguite da una discussione. In un incontro dove non erano previste relazioni, si è svolta una discussione complessiva su quanto affrontato all'interno del corso: il professore ha posto una serie di domande puntuali alle studentesse, invitandole a riflettere sulle opere e i temi trattati in modo trasversale, e questo ha portato ad una partecipazione piuttosto vivace da parte delle studentesse. Nelle discussioni seguite alle relazioni sono state invece osservate modalità di partecipazione diverse: dopo le presentazioni osservate nel primo incontro, la discussione è avvenuta prevalentemente tra Schwarz e le studentesse relatrici, attraverso un dialogo a due piuttosto serrato, guidato da precise domande del professore; la partecipazione delle altre studentesse è rimasta invece limitata, nonostante gli inviti a intervenire e i tentativi del professore di rivolgere loro alcune domande¹. Per l'ultimo incontro osservato, invece, dal momento che il romanzo oggetto della presentazione era stato assegnato anche a un gruppo di lettura, la seconda parte della lezione è stata dedicata alla discussione in plenum, e ha visto una partecipazione più attiva delle studentesse. Infine, è

¹ Nel caso della relazione tenuta in italiano da una studentessa madrelingua, si è svolta in italiano anche la discussione tra la studentessa e Schwarz, che alla fine è passato al tedesco per coinvolgere anche le altre studentesse presenti, senza tuttavia ottenere risposta.

stato interessante osservare nelle interazioni tra Schwarz e le studentesse un atteggiamento che lo stesso professore descrive nell'intervista:

«[...] coinvolgere gli studenti nella... discussione. Anche se a volte forse loro diranno delle cose non facilmente integrabili, a volte forse... tradurre un'osservazione a prima vista un po' ingenua in un'osservazione più precisa.»
(Prof. Schwarz, 38)

Si tratta di una raccomandazione per l'insegnamento che Schwarz fornisce rispondendo alla mia domanda su quali consigli darebbe a un giovane collega; e infatti negli incontri osservati egli raramente ha rifiutato le osservazioni da parte delle studentesse, cercando invece – quando necessario – di integrarle o precisarle.

Nel seminario per il Master (SE3-UniB), tenuto sempre da Schwarz in tedesco, non è stata invece osservata alcuna presentazione da parte delle studentesse, e gli incontri sono stati dedicati interamente alla lettura e alla discussione dei testi¹. Nell'esposizione del professore è stata registrata l'abitudine da parte di Schwarz di fornire il riassunto dell'opera come contestualizzazione dei brani letti e analizzati a lezione: una strategia che – come racconta lo stesso Schwarz nell'intervista (v. § III 4.3.1) – egli impiega per coinvolgere gli studenti consapevole del “problema di disciplina” che vede molti di loro non leggere preventivamente i testi assegnati. Ciononostante, alla discussione partecipava quasi esclusivamente una sola studentessa tra le cinque presenti agli incontri osservati, intervenendo spesso anche in modo autonomo con domande e osservazioni. Questo è un chiaro esempio di come talvolta possa essere difficile coinvolgere gli studenti nella discussione sui testi, pur usando il tedesco come lingua di comunicazione, e pur impiegando strategie per andare incontro a coloro che non hanno letto il testo in anticipo.

Un'altra strategia di approccio al testo che potrebbe facilitare la partecipazione degli studenti al dialogo in aula, superando – almeno in parte – la mancanza di preparazione autonoma, è stata osservata negli incontri del seminario tenuto dalla professoressa Weiß (SE2/3-UniA). Per quanto riguarda il livello, il seminario è paragonabile a quelli tenuti dal professor Schwarz, essendo indirizzato sia a studenti avanzati del Bachelor (con la possibilità di redigere la tesi finale nell'ambito del seminario), sia a studenti del Master. In questo seminario, le presentazioni tenute dalle studentesse in tedesco o in italiano erano sempre seguite da un lavoro di analisi e commento del testo che coinvolgeva tutte le partecipanti al seminario, e veniva svolto in italiano. In genere alle studentesse era stata assegnata dalla

¹ Solo un numero ristretto di incontri è stato dedicato alle relazioni delle studentesse frequentati, visto il loro numero limitato: una presentazione si sarebbe dovuta tenere nell'incontro previsto per la terza osservazione, ma è stato cancellato a causa dell'assenza della studentessa a cui era stata assegnata la relazione.

settimana precedente la lettura di alcuni capitoli del romanzo in lettura, ma a lezione veniva lasciato comunque il tempo di (ri)leggere i brani che sarebbero stati oggetto di discussione. Come è stato già descritto in precedenza (v. § III 3.2.3), negli incontri osservati la lettura veniva in genere condotta in silenzio per alcuni minuti su una selezione di brani, alternata alla discussione in plenum. In un'occasione è stato fatto leggere un intero capitolo, per il quale sono stati dati 15 minuti di tempo; al termine della lettura, prima della discussione in plenum guidata dalla professoressa, le studentesse sono state invitate a confrontarsi con le colleghe, e questo ha probabilmente incoraggiato le interazioni e la libera espressione dei punti di vista. La lettura silenziosa da parte delle studentesse veniva in genere preceduta da precise indicazioni per l'analisi formale e del contenuto, e la discussione veniva guidata dalla professoressa sia attraverso domande puntuali per l'analisi formale del testo, sia con domande più aperte per il commento e l'interpretazione. Nell'economia della lezione, una simile attività di lettura è molto dispendiosa in termini di tempo, ma il metodo è sembrato avere un effetto positivo sulla discussione: è probabile che la possibilità di confrontarsi sul testo in prossimità della lettura, e di commentare il testo subito dopo averlo letto, intervenendo con osservazioni puntuali e facendo precisi riferimenti testuali, abbia reso l'attività di analisi più efficace e la discussione più coinvolgente.

Nell'intervista Weiß racconta di aver introdotto questo modo di lavorare, allontanandosi da quello che facevano i suoi predecessori, per combattere contro il "sonno" degli studenti; la lettura ad alta voce, infatti, non solo farebbe abbassare il livello di attenzione, ma – secondo la professoressa – non sarebbe nemmeno adatta al lavoro di analisi del testo:

«Devo dire che... nel corso degli anni ho anche cambiato struttura. All'inizio ho fatto quello che facevano i professori miei: presentazione dello stato attuale della tesina di ogni singolo studente, più lettura di testi – però ad alta voce – e analisi. Poi la prima cosa di cui mi sono stufata era la presentazione dello stato attuale delle tesine: questo era interessante soltanto per la persona che parlava, ma non per gli altri che dolcemente andavano in un sonno decente. E quindi l'ho cambiato con la presentazione di temi che scelgo, perché spesso gli studenti non leggono testi che sembrano lontani dalla tematica, ma che invece non sono lontani. Si può avvicinarli così anche a altre letture. E la seconda cosa che ho cambiato, ma soltanto da... un anno e mezzo, è quello della lettura ad alta voce: penso che non sia adatta all'analisi del testo, perché tutti hanno la stessa velocità, il che già non corrisponde alla realtà. Ma soprattutto è un po'... di nuovo, produce un po' di sonno. E trovo che funzioni abbastanza bene adesso.» (Prof.in Weiß, 84)

Oltre alla lettura silenziosa a lezione, Weiß ha introdotto un secondo cambiamento per rendere le lezioni più interessanti, ovvero far tenere le relazioni su testi di letteratura secondaria: avendo tutti gli studenti letto – o dovendo leggere – i testi di letteratura primaria a cui sono – o possono essere – riferiti i testi di letteratura secondaria oggetto delle presentazioni, potrebbe essere più facile coinvolgerli nella discussione, rispetto a trattare un testo o un autore di cui si è occupato solo lo studente che tiene la presentazione. Ad ogni

modo, negli incontri osservati è stata registrata una disomogeneità nella partecipazione delle studentesse: la stessa professoressa si è trovata in diverse occasioni a sollecitare l'intervento delle studentesse meno partecipi. Chi interveniva più frequentemente aveva un'ottima padronanza della lingua italiana, e sebbene non sia possibile determinare le differenze nella competenza linguistica tra chi interveniva più frequentemente e chi invece lo faceva raramente, è possibile ipotizzare che un livello più alto nella lingua di studio non solo abbia determinato la possibilità di una lettura più precisa e accurata del testo, ma anche una maggiore sicurezza nella partecipazione alla discussione tenuta in italiano.

Infine, nei seminari tenuti dalla professoressa Grau presso l'università C sono state osservate diverse modalità di interazione: la lingua di comunicazione è stata per entrambi i corsi il tedesco e mentre nel corso offerto per il Bachelor (SE1/2-UniC) gli interventi delle studentesse occupavano una buona parte delle lezioni, nel corso offerto per il Master (SE3-UniC) non erano previsti veri e propri momenti di discussione.

Negli incontri osservati del seminario del Bachelor, sono state tenute una discussione in plenum su un testo dato in lettura a tutte le studentesse, e tre relazioni seguite da discussioni piuttosto libere e partecipate. La professoressa guidava le discussioni con domande aperte, e in alcuni casi è intervenuta anche durante le relazioni, instaurando un dialogo con le studentesse relatrici e coinvolgendo talvolta anche le altre partecipanti: questo, unito al fatto che le studentesse tenessero le loro relazioni dal posto senza l'ausilio di software di presentazione, ha probabilmente contribuito a creare un'atmosfera di libero dialogo e interazione.

Per il corso tenuto per il Master (SE3-UniC) è stata osservata una sola relazione, e l'esposizione da parte della professoressa ha in genere prevalso rispetto agli interventi delle studentesse partecipanti: questo – così come per il seminario Master tenuto da Schwarz (SE3-UniB) – era probabilmente una conseguenza del ristretto numero di partecipanti, che ha portato l'esposizione della professoressa ad occupare lo spazio che sarebbe stato altrimenti dedicato alle relazioni. Tuttavia – a differenza di Schwarz, che pur in assenza di relazioni cercava di impostare le lezioni in modo dialogico – Grau esponeva in modo frontale, ad eccezione di alcune domande isolate rivolte alle studentesse; questo non ha comunque impedito alle partecipanti di intervenire piuttosto liberamente con domande e osservazioni.

Concludendo, è possibile affermare che per dare spazio alla dimensione comunicativa all'interno dei seminari non solo è necessario riservare tempo sufficiente per la discussione, ma è anche importante portare gli studenti a interfacciarsi realmente con i testi e i temi oggetto delle presentazioni dei colleghi, e a realizzare un reale scambio tra pari. Inoltre, per far sì che

i corsi a formato seminariale siano caratterizzati da un'autentica discussione letteraria, che possa realmente contribuire al processo di analisi e interpretazione dei testi trasformando la classe in una "comunità ermeneutica" (cfr. Luperini 2013, 91-98, v. § I 3.2.3), è necessario che domande puntuali da parte dei docenti vengano alternate – idealmente precedute – da domande più aperte, incoraggiando anche il dialogo e lo scambio di opinioni tra gli studenti. Volendo far esercitare gli studenti sull'analisi e sul commento a livello scientifico, può essere necessario – soprattutto nei primi seminari – che i docenti guidino la discussione; tuttavia, momenti di confronto non guidato, più spontaneo, che diano spazio alle considerazioni soggettive degli studenti, potrebbero avere un effetto positivo sul livello di coinvolgimento e sulla motivazione.

4.3.3. La dimensione comunicativa dal punto di vista delle studentesse

Alcuni aspetti della dimensione comunicativa sono stati affrontati anche nell'indagine condotta sulle studentesse. Nel questionario, ad esempio, sono state poste delle domande sulle varie forme di lavoro a lezione e sulla loro utilità: in particolare è stato chiesto alle studentesse come valutassero il carico di lavoro dedicato alla discussione a lezione e alle relazioni¹, e quanto considerassero utili queste modalità di lavoro².

Prendendo in considerazione solo le 17 studentesse che hanno risposto a proposito di un corso seminariale (Tab. 38), la maggior parte ritiene che la quantità di lavoro dedicata a discussione e relazioni sia adeguata. Tuttavia, mentre nessuna indica come eccessivo lo spazio dedicato alla discussione, ben quattro studentesse ritengono che il tempo dedicato alle relazioni sia eccessivo. Anche per quanto riguarda la valutazione di utilità si può osservare che, mentre la discussione viene giudicata positivamente ("piuttosto utile", *eher nützlich*; "molto utile", *sehr nützlich*), ben sei rispondenti indicano invece le relazioni come "poco utili" (*wenig nützlich*).

¹ Item 47: Come valuta la suddivisione del carico di lavoro all'interno del corso? (b. Discussione; d. Relazioni) eccessivo / adeguato / insufficiente / non previsto / non lo so [in originale: *Wie beurteilen Sie die Verteilung des Arbeitsaufwandes innerhalb der Lehrveranstaltung? (b. Diskussion; d. Referate) zu viel / genau richtig / zu wenig / nicht vorgesehen / ich weiß nicht*].

² Item 48: Come valuta l'utilità delle diverse modalità di lavoro? (b. Discussione; d. Relazioni) molto utile / piuttosto utile / poco utile / inutile / non previsto / non lo so [in originale: *Wie beurteilen Sie die Nützlichkeit der Verschiedenen Arten der Arbeit? (b. Diskussion; d. Referate) sehr nützlich / eher nützlich / wenig nützlich / nicht nützlich / nicht vorgesehen / ich weiß nicht*].

Tab. 38_Risultati questionario: valutazione del carico di lavoro e dell'utilità di diverse modalità di lavoro (vengono presentate solo le risposte delle studentesse frequentanti corsi seminariali).¹

	b. Discussione	d. Relazioni
47. Come valuta la suddivisione del carico di lavoro all'interno del corso? (N = 17)		
eccessivo	-	4 (23,5%)
adeguato	15 (88,2%)	12 (70,6%)
insufficiente	1 (5,9%)	-
non previsto	1 (5,9%)	-
non lo sa / non risponde	-	1 (5,9%)
48. Come valuta l'utilità delle diverse modalità di lavoro? (N = 17)		
1 = inutile	-	-
2 = poco utile	-	6 (35,3%)
3 = piuttosto utile	7 (41,2%)	8 (47,1%)
4 = molto utile	8 (47,1%)	3 (17,6%)
non previsto	1 (5,9%)	-
non lo sa / non risponde	1 (5,9%)	-
media	3,53	2,82
dev. std.	0,516	0,728
mediana	4,00	3,00

Inoltre, considerando la totalità delle risposte (Tab. 39), sebbene tutte le diverse forme di lavoro proposte nell'item abbiano ottenuto una valutazione mediamente positiva, il valore medio più basso risulta essere proprio quello relativo alle relazioni.

Tab. 39_Risultati questionario: valutazione dell'utilità delle diverse modalità di lavoro (statistiche descrittive).²

48. Come valuta l'utilità delle diverse modalità di lavoro? 1 = inutile 2 = poco utile 3 = piuttosto utile 4 = molto utile	N	media	dev. std.	mediana
a. Esposizione / spiegazione	42	3,31	0,604	3,00
b. Discussione	40	3,25	0,809	3,00
c. Esercitazione pratica / analisi del testo	37	3,49	0,731	4,00
d. Relazioni	36	2,56	0,939	3,00
e. Lavoro di gruppo	34	2,68	0,976	3,00
f. Lavoro individuale	40	3,50	0,679	4,00

Il fatto che una parte significativa delle studentesse si mostri insoddisfatta delle relazioni trova riscontro anche da quanto raccontato da Grün nell'intervista, in riferimento ai risultati delle valutazioni interne al corso:

«[Gli studenti] sono anche molto molto autocritici per quanto riguarda le relazioni. Allora, c'è sempre questa... non c'è sempre, ma c'è stata questo semestre una valutazione [...]. Lì c'è sempre una domanda: "Come valuta

¹ Per le risposte complete agli item 47 e 48 si rimanda all'Appendice F.

² Per il dettaglio sulle frequenze delle risposte all'item 48 si rimanda all'Appendice F.

le relazioni?” o qualcosa del genere. E vengono sempre valutate piuttosto negativamente. Anche a proposito di quanto lavoro ci hanno dedicato e così via, è sempre relativamente poco.» (Dr. Grün, 16 – originale in tedesco¹)

Queste valutazioni vengono confermate anche da quanto emerso nelle interviste con le studentesse: il giudizio negativo che emerge non si riferisce però alle relazioni come modalità di lavoro, quanto piuttosto a come queste vengono organizzate e gestite concretamente all'interno dei seminari. Erika, ad esempio, che ha seguito il seminario tenuto dalla professoressa Weiß (SE2/3-UniA), racconta di come nella maggior parte dei seminari le lezioni vengano completamente dedicate alle presentazioni degli studenti, e di aver invece apprezzato il fatto che nel seminario di Weiß le presentazioni occupassero solo metà della lezione:

«Ho visto troppi seminari o... proseminari dove veramente si vedevano solo le presentazioni, e nient'altro. E la professoressa ### [= Weiß] ha fatto bene perché ha fatto metà lezione lei e metà presentazione. Gli altri fanno solo presentazione. Cioè forse ancora... le prime due lezioni loro, perché alle prime due lezioni nessuno può fare una presentazione, e poi solamente presentazioni. E gli altri si addormentano. (GM: Ma senza neanche una mediazione, una discussione?) Non ver... forse cinque minuti e... di solito... cioè la professoressa 'preferita' che ho visto in questo... ambito, ha fatto cinque minuti alla fine, dicendo: "Sì, sì, siete stati bravi" punto. Quando non sono stati bravi per niente, perché hanno letto dal foglio, in tedesco, con errori, cioè... [...] ho visto delle presentazioni che facevano orrore.» (Erika, 104-106)

L'assenza di uno spazio per la discussione viene associato in primo luogo alla mancanza di coinvolgimento degli altri studenti che "si addormentano". Inoltre, nel caso in cui venga a mancare un riscontro puntuale del docente sulla presentazione stessa, sembra risultare compromessa anche la qualità della lezione a livello di contenuti. A questo proposito è possibile fare riferimento al seminario propedeutico tenuto da Verdi (SE1-UniA-bis), il quale in un caso non è intervenuto a fronte di alcune inesattezze o errori da parte della studentessa relatrice: come poi è emerso nel colloquio con il docente, egli aveva notato gli errori, ma non ha fatto alcuna osservazione né durante né dopo la presentazione, con il rischio che l'informazione errata o l'interpretazione scorretta venissero assimilate dalle altre studentesse.

Anche Iris, che ha frequentato l'esercitazione tenuta da Rosa (UE-UniB), sottolinea l'aspetto negativo dei corsi che vengono dedicati esclusivamente alle relazioni, e in cui i docenti non intervengono:

«[...] qualche volta è così – in alcuni corsi – che c'è una relazione dopo l'altra, e ehm... lì il docente non dice veramente molto. Per questo... Non lo trovo molto positivo. Altrimenti trovo positivo quando si tiene una relazione, perché ci si deve occupare veramente tanto [del tema].» (Iris, 67 – originale in tedesco²)

¹ «Die sind auch sehr, sehr selbstkritisch, was die Referate angeht. Also, es gibt immer diese ... es gibt nicht immer, aber es gab dieses Semester so eine Evaluation [...]. Da ist eine Frage immer: „Wie bewerten Sie die Referate?“, oder so ähnlich. Und die werden immer relativ schlecht bewertet. Auch so was, wie viel Arbeit sie darein gesteckt haben und so weiter, es ist immer relativ wenig.» (Dr. Grün, 16).

² «[...] manchmal ist es halt so – in manchen Kursen –, dass ein Referat nach dem anderen ist, und ähm ... der Dozent jetzt nicht so wirklich viel sagt. Deswegen ... Das finde ich halt nicht so gut. Aber ansonsten finde ich schon gut, wenn man Referate hält, weil man ist halt wirklich viel damit beschäftigt [...].» (Iris, 67).

Iris apprezza il lavoro di approfondimento richiesto per la preparazione delle relazioni, ma è interessante come tra gli aspetti positivi la studentessa sottolinei esclusivamente il lavoro individuale, senza citare invece né le presentazioni tenute dai colleghi, né la dimensione dialogica che dovrebbe essere complementare alle relazioni. L'aspetto della comunicazione in aula era però emerso in un punto precedente dell'intervista, quando Iris, parlando della sua esperienza di Erasmus in Francia, racconta di preferire come vengono organizzati i seminari presso l'università B:

«[...] trovo che a ### [= UniB] sia meglio, perché quando si è in un seminario si deve veramente partecipare. E c'è più discussione e si devono veramente leggere i libri anche a casa, [in modo] che poi si possa veramente dire qualcosa, che si venga un po' esortati a dire qualcosa. Qui [in Francia] in realtà è quasi sempre come una lezione frontale, in cui parla tutto il tempo il professore, e non ci sono grandi discussioni o cose così. Questo a me personalmente non piace molto.» (Iris, 57 – originale in tedesco¹)

Quanto emerge dalla presente indagine a proposito delle relazioni dovrebbe dunque portare ad una riflessione sull'impiego di tale metodo didattico, che è ampiamente diffuso per i corsi a formato seminariale. Le relazioni rappresentano non solo un efficace metodo di apprendimento per gli studenti, ma anche un'importante occasione di applicazione delle competenze acquisite; ciononostante dovrebbero sempre sottostare a un severo controllo da parte del docente, in modo da garantirne la qualità, soprattutto per quanto riguarda i contenuti. Inoltre, esse non dovrebbero occupare interamente le lezioni, ma rappresentare occasione di discussione e scambio tra pari.

4.3.4. Scelta della lingua di comunicazione

Un aspetto rilevante quando si parla dei corsi dal punto di vista comunicativo è la scelta della lingua di comunicazione: a Romanistica, in modo particolare per i corsi più avanzati, i docenti hanno spesso la libertà di scegliere in quale lingua tenere il corso tra il tedesco e la lingua di studio (o "lingua-obiettivo", *Zielsprache*), e questa scelta viene probabilmente influenzata anche dal livello linguistico – reale o presunto – degli studenti.

Tra i corsi osservati per la presente indagine, vi è una netta maggioranza di corsi tenuti unicamente o prevalentemente in tedesco: se si esclude la lettura di testi di letteratura primaria più o meno lunghi, nelle esercitazioni, così come in tutti i corsi frontali, ad eccezione di quello di approfondimento tenuto dal professor Blau (VO3-UniA), è stato utilizzato esclusivamente il tedesco. Presso le università B e C anche i seminari sono stati tenuti in tedesco: l'italiano è

¹ «[...] ich find es in ### [= UniB] besser, weil wenn man im Seminar ist, dann muss man sich auch wirklich beteiligen. Und es ist mehr Diskussion und man muss wirklich auch zu Hause die Bücher lesen, dass man danach was sagen kann, dass man ein bisschen aufgefordert was zu sagen ist. Hier [= in Frankreich] ist es halt eigentlich, meistens immer wie eine Vorlesung, in der der Professor halt die ganze Zeit redet, und es keine große Diskussion oder so gibt. Und das gefällt mir persönlich jetzt nicht sehr gut.» (Iris, 57).

stato utilizzato solo in due conferenze tenute da docenti ospiti (*Gastvorträge*) nell'ambito dei seminari propedeutici di Rossi (SE1-UniB) e Grün (SE1-UniC), e per la relazione di una studentessa italiana all'interno del seminario per il Bachelor tenuto dal professor Schwarz (SE2-UniB). Presso l'università A invece, nei seminari propedeutici tenuti da Verdi e Bianchi – entrambi docenti di madrelingua italiana – è stato usato esclusivamente l'italiano. Nel seminario avanzato tenuto dalla professoressa Weiß era invece possibile per le studentesse utilizzare il tedesco nelle relazioni su testi di letteratura secondaria in tedesco o in inglese, ma la lingua di comunicazione era prevalentemente l'italiano.

Emerge dunque una differenza evidente tra istituti: mentre nelle università B e C è stato osservato un uso esclusivo del tedesco, presso l'università A l'uso del tedesco è limitato ai corsi previsti per i primi due semestri di studio (VO1-UniA, VO2-UniA e UE-UniA), mentre nei corsi più avanzati viene utilizzato prevalentemente l'italiano. Inoltre, a differenza degli altri due atenei, nel curriculum di Romanistica dell'università A viene esplicitamente citata l'importanza dello scambio tra formazione scientifica e formazione linguistica, con l'indicazione di come l'apprendimento della lingua di studio non debba avvenire unicamente nei corsi espressamente dedicati, ma anche attraverso l'utilizzo della lingua all'interno dei seminari. Tuttavia, è necessario sottolineare che i corsi osservati presso l'università A erano tutti dedicati esclusivamente a studenti di Italianistica, a differenza di alcuni corsi avanzati delle università B e C che, in quanto corsi "interlinguistici" (*sprachübergreifend*) o interdisciplinari, erano rivolti anche ad altri studenti: è il caso dei corsi frontali di approfondimento monografico (VO3-UniB; VO3-UniC) e dei seminari offerti per il Master (SE3-UniB; SE3-UniC).

Il fatto che molti corsi avanzati vengano concepiti come corsi interdisciplinari o superino la divisione delle letterature nazionali, potrebbe avere ragioni didattiche, come ad esempio la volontà di trasmettere un approccio comparatistico allo studio delle letterature romanze. Tuttavia, il motivo determinante sembra essere di ordine organizzativo, dal momento che con il progredire dei semestri diminuisce in genere il numero di iscritti e si rende necessario accorpate gli studenti dei diversi corsi di studio, oppure offrire corsi interdisciplinari aprendoli a studenti esterni a Romanistica. Questa dinamica viene chiaramente menzionata da Grau, a spiegazione del motivo per cui il suo seminario per il Master (SE3-UniC) non venga solitamente concepito come seminario di letteratura italiana, ma si rivolga agli studenti di lingue e letterature europee:

«Se si hanno poi solo tre-quattro studenti [per l'italiano] – due studenti del Master normale, e gli altri sono del *Lehramt*, e il Master del *Lehramt* ha solo un seminario di letteratura – poi, a livello di Romanistica, si hanno almeno quattro-cinque studenti iscritti per lo spagnolo... capisce cosa intendo? E per questo è sempre molto

molto difficile, e perciò apro sempre i miei seminari per il Master appunto [per le lingue] europee.» (Prof.in Grau, 114 – originale in tedesco¹)

Anche il professor Schwarz, parlando della lingua utilizzata nei suoi seminari, spiega come la scelta venga determinata dalla presenza di studenti non italianisti a lezione:

«Questo semestre i due seminari sono in lingua tedesca. Il semestre scorso avevo uno in italiano, anche il semestre precedente, dipende un po'... dalla tematica, sì. In questo caso... (GM: È una sua scelta?) Sì, è una mia scelta, dipende anche dal numero di partecipanti di altre materie, se per esempio questo seminario viene aperto anche per i germanisti, per i romanisti che fanno francese o spagnolo, non posso farlo in lingua italiana, per questi studenti – per il momento almeno – diciamo il tedesco è il denominatore comune, forse un giorno sarà l'inglese, chissà.» (Prof. Schwarz, 8)

Se questo non ha ripercussioni sull'insegnamento della materia, che anzi può giovare di prospettive differenti rispetto ad uno studio limitato alla sola letteratura o alla letteratura in una sola lingua, dal punto di vista del percorso di apprendimento linguistico ci si scontra con la contraddizione per cui nei corsi iniziali l'utilizzo dell'italiano non è ideale, dato il basso livello di ingresso degli studenti, mentre nei corsi più avanzati, dove gli studenti dovrebbero avere una competenza linguistica più elevata nella lingua di studio, deve essere utilizzato il tedesco come lingua di comunicazione, poiché i corsi sono aperti a studenti di percorsi differenti.

Presso l'università A sembra sia stata adottata una strategia di programmazione diversa al fine di aggirare il problema del numero progressivamente minore di iscritti con l'avanzare dei semestri: nel caso del seminario tenuto dalla professoressa Weiß (SE2/3-UniA), oppure del corso monografico del professor Blau (VO3-UniA), invece di offrire un unico corso per le diverse letterature romanze, corsi dedicati unicamente alla letteratura italiana sono stati aperti a studenti sia del Bachelor, sia del Master. Questa scelta di programmazione consente l'utilizzo dell'italiano come lingua di comunicazione anche nei corsi più avanzati, ma solleva la questione della progressione all'interno del percorso di studio della letteratura.

Il professor Blau, che comunque racconta di usare il tedesco per i corsi introduttivi, precisa che presso l'università A – ad eccezione dei corsi di lingua – solo una minoranza dei corsi viene tenuta in italiano:

«[...] la maggior parte, io direi che tre quarti, 80 per cento fino al 90 per cento delle lezioni – tranne l'insegnamento della lingua ovviamente – [...] si fa in tedesco. Io mi sono detto, già all'inizio, che vorrei fare la lezione nella lingua, perché lo trovo più logico di farlo... però, così dipende... (GM: Certo, si dipende forse dagli obiettivi, anche dalle preconcoscenze...) Certo senz'altro. Se uno fa, per esempio io faccio – come avrà anche visto – l'introduzione alla critica letteraria in tedesco, perché loro sono al primo semestre e non possiamo pretendere un insegnamento nella lingua, perché sarebbe un po' troppo.» (Prof. Blau, 12-14)

¹ «Wenn man sonst sozusagen nur drei bis vier Studierende hat – zwei Masterstudenten Normal-Master, und die andere sind Lehramtsmaster, und der Lehramtsmaster hat nur noch ein Literaturwissenschaftsseminar – dann hat man mindestens vier bis fünf Studierende auf der Ebene der Romanistik, die immatrikuliert Spanisch ... verstehen Sie was ich meine? Und deswegen ist es immer sehr, sehr schwierig, und deshalb öffne ich diese Masterseminare eben meistens europäisch.» (Prof.in Grau, 114).

Per i suoi corsi monografici tenuti invece in italiano, il professore spiega di mettere a disposizione degli studenti le dispense contenenti i suoi interventi, con l'obiettivo di fornire un supporto allo studio anche dal punto di vista linguistico:

«[...] con quella scelta dell'insegnamento nella lingua, della lezione nella lingua, ho fin dall'inizio... diciamo combinato, abbinato la pubblicazione di una dispensa [...]. Per me era una cosa essenziale perché in questa maniera si aggiungeva all'insegnamento della materia scientifica anche l'insegnamento, l'esperienza della lingua. Perché si tratta ovviamente di una lingua settoriale, che non viene insegnata nei corsi di lingua. Loro non possono fare critica letteraria con questi termini, con tutto il vocabolario particolare che abbiamo quando si parla di un romanzo moderno e di cose... Quindi... e la mia esperienza in questo campo è stata molto positiva, perché mi rendo conto che negli esami gli studenti imitano un po' quello che hanno studiato nella dispensa, il che magari per un primo tempo è un fatto così... perché loro non sono indipendenti, non scrivono in maniera individuale. Però avranno qualche bagaglio da portare con loro per esperienze future, no?» (Prof. Blau, 22)

Per quanto riguarda i corsi seminariali invece, Rot afferma che l'utilizzo dell'italiano può rendere più difficile la discussione, ma sostiene anche che l'ostacolo della competenza linguistica può essere superato usando l'italiano fin dal principio del corso, e incoraggiando gli studenti ad accettare gli eventuali errori come qualcosa di normale:

«Quando lo si fa in italiano [il seminario], e si fanno anche tenere [le relazioni] agli studenti in italiano, la discussione diventa ancora più faticosa, no? Perché loro spesso non osano intervenire. Ma ho già notato che se comincio in lingua straniera fin dall'inizio, poi i primi ostacoli presto scompaiono, no? Se una volta uno prende la parola, poi un'altra, poi ad un certo punto osano sempre di più. E tutti fanno errori, io faccio errori e anche gli altri possono fare errori, no?» (Dr.in Rot, 35 – originale in tedesco¹)

Nonostante Rot affermi che, utilizzando fin dal principio l'italiano, gli ostacoli nella comunicazione “presto scompaiono”, più avanti sottolinea come l'uso della lingua di studio – in particolare per la scrittura degli elaborati finali – spesso comporti un abbassamento della qualità a livello del contenuto:

«Questo volevo già dirlo prima, che è [un'arma] a doppio taglio. Se lo si fa in italiano [il seminario], allora... in primo luogo la discussione è più difficile, almeno all'inizio, no? E in secondo luogo naturalmente, anche... la tesina scritta, no? Poi forse non è così di alto livello dal punto di vista scientifico, perché [gli studenti] devono combattere con la lingua, no? E poi... appunto, non hanno quella retorica per formulare qualcosa, come invece hanno nella madrelingua, no? Quindi tenere [le lezioni] nella lingua straniera avviene spesso [...] a scapito della qualità del contenuto.» (Dr.in Rot, 41 – originale in tedesco²)

La questione dell'abbassamento della qualità dell'insegnamento viene menzionata anche da Bianchi, il quale spiega di preferire l'italiano, ma di utilizzare il tedesco per le esercitazioni.

¹ «Wenn man´s auf Italienisch macht, und die Studierende auf Italienisch auch halten lässt, dann ist die Diskussion noch mühsamer, ja? Weil sie sich dann oft gar nicht trauen, sich zu melden. Aber ich hab´ schon gemerkt, wenn man von Anfang an selbst beginnt in der Fremdsprache, dann sind die ersten Hürden bald halt mal weg, ja? Wenn sich mal eine meldet und die andere meldet, dann trauen sich irgendwann immer mehr, ja? Und jeder macht Fehler, jeder macht Fehler, ich mach´ Fehler und andere dürfen auch Fehler machen, nicht?» (Dr.in Rot, 35).

² «Das wollte ich ja früher auch schon sagen, dass es zweischneidig ist: Wenn man es in der Fremdsprache macht, dann ... erst mal ist die Diskussion zumindest am Anfang schwieriger, ja? Und zweitens ist natürlich auch dann die ... in der schriftlichen Arbeit, ja? Ist es dann oft auch wissenschaftlich vielleicht nicht so hochstehend, weil sie schon mit der Sprache zu kämpfen haben, nicht? Und dann ... eben auch nicht diese Rhetorik haben, etwas zu formulieren, wie sie sie in der Muttersprache haben, ja? Also die Abhaltung in der Fremdsprache geht oft [...] auf Kosten der Qualität des Inhalts.» (Dr.in Rot, 41).

Anche se nei seminari Bianchi impiega l'italiano, egli riconosce che alcuni studenti non hanno le competenze linguistiche adeguate per partecipare attivamente alla discussione in lingua straniera, e questo non solo può rendere difficile il dialogo a lezione, ma porta lo stesso docente ad "abbassare il tenore argomentativo":

«(GM: La *Übung* è in tedesco, no?) Sì, è giusto che sia in tedesco... A me dicono che devo parlare in italiano. Chiaramente da un lato questo mi porta a semplificare leggermente il tenore argomentativo, comunque a segmentare, e segmentando poi si rischia anche di non seguire un percorso completamente lineare. Quindi si rischia di essere un po' più opachi. E poi da parte degli studenti con minori capacità, qualcosa va perso senz'altro. In secondo luogo, non si azzardano a presentarsi linguisticamente perché suppongono che devono farlo in italiano, non sono in grado di farlo e quindi c'è una certa resistenza a manifestarsi.» (Dr. Bianchi, 61-62)

Il fatto che usare l'italiano a lezione comporti un ostacolo alla comunicazione all'interno dei seminari viene riconosciuto anche da Gelb, il quale racconta di una scarsa partecipazione da parte degli studenti partecipanti ai seminari di *Landeswissenschaft* (ovvero lo studio di un paese dal punto di vista storico, geografico, economico, culturale e sociale). Il piano di studi prevede che questi corsi siano tenuti esclusivamente nella lingua straniera, un vincolo che si è tradotto in un'esperienza di insegnamento negativa per il docente:

«[...] quasi mai fino a adesso sono state delle buone esperienze, perché nella *Landeswissenschaft*, lo prevede il piano di studi che sin dall'inizio si parli solo l'italiano, in ogni momento del corso, con la conseguenza che io sono l'unico a parlare. O almeno: ci sono due-tre madrelingua e altri due-tre seccioni che parlano, e gli altri sono dei muti.» (Dr. Gelb, 56)

Questo porta il docente a tenere i corsi di letteratura italiana in tedesco, non solo le lezioni introduttive, ma anche i corsi seminariali:

«Il *Proseminar* [di letteratura] io l'ho anche fatto in tedesco. Cioè, ovviamente con testi italiani, questo sì. Però diciamo la discussione e l'insegnamento si fa tutto in tedesco, anche nel *Proseminar*. (GM: Ed è una scelta personale?) Sì, ma perché... per tenerli svegli, no? Perché sennò... cioè non hanno il coraggio di esprimersi... o almeno io non sono in grado di incoraggiarli, sì.» (Dr. Gelb, 58-60)

Anche Grün spiega di come, se avesse deciso di tenere il seminario (SE1-UniC) in italiano, la partecipazione da parte delle studentesse ne avrebbe risentito, e lui si sarebbe ritrovato a discutere con l'unico studente italiano presente a lezione:

«[...] se iniziassi io stesso a parlare in italiano, anche per parti del seminario, parlerei di più tutto il tempo con il buon Paolo in prima fila [studente italiano che frequenta il suo corso], altrimenti... [parlerebbero] molto poco, probabilmente. Sì, qualcuno sì, ma... poi avrebbe il carattere di un esercizio pratico di lingua, no? Perché poi le persone hanno difficoltà con le frasi stesse, quando vogliono dire qualcosa, no? Poi si cerca in qualche modo l'espressione e poi si discute insieme come si potrebbe esprimere una tal cosa, no? Ma poi diventa tutto quasi... ci esercitiamo a parlare in italiano, e non discutiamo più di letteratura. E questo è il semplice motivo per cui faccio i corsi in tedesco. Anche se, naturalmente, se tutti i corsi venissero offerti in italiano, il livello di italiano sarebbe più alto alla fine, certo, ovvio.» (Dr. Grün, 82 – originale in tedesco¹)

¹ «[...] wenn ich halt so anfangen würde selber auf Italienisch zu sprechen, oder Teile des Seminars, dann würde ich mich mehr mit dem guten Paolo in der ersten Reihe die ganze Zeit unterhalten, ja ... aber sonst wenig, vermutlich. Ja, einige schon aber ... es ist halt dann ... es kriegt halt den Charakter wirklich so einer sprachpraktischen Übung tatsächlich, ja? Weil dann kämpfen Leute mit Sätzen selbst, wenn sie was sagen wollen,

Grün ammette che l'utilizzo sistematico dell'italiano come lingua di comunicazione comporterebbe un innalzamento del livello linguistico al termine degli studi, ma mostra scetticismo sull'impiego della lingua di studio nei corsi di letteratura, perché questi si trasformerebbero in un'esercitazione linguistica, e lo studio della materia rischierebbe di essere messo in secondo piano. Inoltre, all'inizio dell'intervista, Grün aveva menzionato un secondo aspetto che ostacolerebbe l'impiego dell'italiano come lingua di comunicazione, ovvero la mancanza di una terminologia in italiano adatta a indicare i concetti propri della *Literaturwissenschaft*:

«[...] mi sono confrontato una volta con una collega, che era a ### [= dove Grün ha iniziato a insegnare], che ha fatto anche didattica sempre completamente in tedesco, per così dire, perché semplicemente ci sono, per così dire, concetti, che sono anche in qualche modo molto difficili da tradurre, o... io non so se ci sono espressioni simili in italiano, o... così.» (Dr. Grün, 2 – originale in tedesco¹)

Questo aspetto, che abbiamo visto elencato da Junkerjürgen (2018, 76-79) tra i “peccati mortali” dell'italianistica tedesca (v. § I 1.3), viene menzionato anche da Rossi, la quale – nonostante sia di madrelingua italiana – tiene i suoi corsi seminariali esclusivamente in tedesco. Il motivo principale che spinge la docente ad evitare l'italiano sembra essere proprio la difficoltà pratica nel rendere in italiano la terminologia tedesca specifica per lo studio della letteratura. Inoltre, la docente si chiede quanto possa essere utile o necessario per gli studenti tenere le lezioni in italiano, visto che le prestazioni che verranno loro richieste in ambito universitario potranno comunque essere svolte sempre in tedesco:

«Non ci sono indicazioni: abbiamo la possibilità di fare corsi in entrambe le lingue se vogliamo. E [per il primo corso] avevo optato per l'italiano [...]. (GM: E poi adesso hai rinunciato?) Sì, un po' perché, come dicevamo prima... per una difficoltà proprio di tipo pratico: molta terminologia che il sistema tedesco richiede – tutti questi *literaturwissenschaftliche Begriffe* [concetti dello studio della letteratura] – sono a volte difficilmente traducibili in italiano. E anche a loro in fondo, studiando qui, a cosa serve sapere come si dicono le cose, come si esprimono i concetti in italiano, se tanto comunque alla fine devono scrivere una tesina in tedesco, o per un'università tedesca, e poi nella migliore delle ipotesi ancora una tesi in tedesco?» (Dr.in Rossi, 16-18)

A questo proposito, è necessario ricordare che solo nel curriculum per il Bachelor di Romanistica dell'università A, tra gli obiettivi della formazione letteraria, viene indicata l'acquisizione della terminologia specifica anche nella lingua di studio (v. § III 1.1).

ja? Dann sucht man irgendwie einen Ausdruck so und dann überlegen wir gemeinsam, wie man das ausdrücken kann, ja? Aber das ist dann alles quasi ... Wir üben dann Italienisch Sprechen und wir diskutieren nicht mehr über Literatur. Und das ist der einfache Grund, warum ich die Kurse auf Deutsche mache. Auch wenn es natürlich, wenn alle Kurse auf Italienisch angeboten würden, wäre natürlich am Ende das Sprachniveau im Italienischen höher, ja, selbstverständlich.» (Dr. Grün, 82).

¹ «[...] ich habe mich mal mit einer Kollegin unterhalten, die in ### war, die auch Didaktik sozusagen komplett immer auf Deutsch gemacht hat, weil es einfach sozusagen so Begriffe gibt, die auch sehr schwer dann irgendwie übersetzbar sind, oder ... Ich weiß nicht, ob es dann italienische Ausdrücke gibt, die sozusagen ähnlich sind, oder ... so.» (Dr. Grün, 2).

Trasferire il sistema concettuale della *Literaturwissenschaft* dal tedesco all'italiano non è infatti un'operazione impossibile, come testimonia l'esperienza di Blau, il quale – come abbiamo visto sopra – cerca di fornire agli studenti esempi concreti di impiego di questo tipo di terminologia. Tuttavia, non sembra esservi una prassi consolidata, e l'impiego di alcuni termini o espressioni (come ad esempio il nome stesso della disciplina) non può fare riferimento a una nomenclatura diffusa e generalmente accettata. La creazione di un consenso faciliterebbe forse la diffusione dell'abitudine a Romanistica di scrivere e discutere di letteratura nella lingua di studio, fornendo agli studenti le competenze necessarie per partecipare alla comunicazione *su* e *attraverso* la letteratura anche nell'ambito del paese straniero – o dei paesi stranieri – di riferimento, in questo caso l'Italia.

Se si conviene sul fatto che la capacità di partecipare attivamente alla comunicazione letteraria sia uno degli obiettivi ultimi dell'insegnamento – anche universitario – della letteratura, non c'è ragione di escludere da questa competenza le lingue di studio, condannando i romanisti tedeschi all'isolamento (cfr. Junkerjürgen 2018, 78). Come indicato dallo stesso Junkerjürgen, dagli anni 2000 si può notare un miglioramento in questo senso, con un maggior peso dato allo sviluppo della competenza comunicativa in lingua straniera. Tuttavia, sembra resistere ancora la convinzione che la competenza linguistica degli studenti di Romanistica debba essere concentrata sull'abilità di ricezione (scritta), come emerge esplicitamente dall'intervista con la professoressa Grau:

«La competenza linguistica è sì importante, cioè la competenza di produzione orale non è importante perché possono parlare tedesco [ride], no?» (Prof.in Grau, 130 – originale in tedesco¹)

È piuttosto diffuso che, nell'apprendimento di una lingua straniera, la competenza di ricezione – soprattutto scritta – non corrisponda ad una competenza di produzione – soprattutto orale – altrettanto avanzata, e questo può valere per gli stessi docenti di Romanistica, i quali, nonostante una competenza di comprensione scritta estremamente avanzata, estesa a varianti storiche e letterarie della lingua, potrebbero invece incontrare delle difficoltà a tenere i corsi in italiano. Questa possibilità emerge dalle interviste con gli stessi docenti: Grün, ad esempio, sebbene – come ho potuto constatare personalmente nei contatti precedenti all'intervista – parli fluentemente italiano, mi ha chiesto esplicitamente di condurre l'intervista in tedesco², e all'inizio dell'intervista ha sentito il bisogno di giustificarsi:

¹ «Die Sprachkompetenz ist schon wichtig. Ich meine, die Sprechkompetenz ist nicht wichtig, weil sie dürfen Deutsch sprechen [lacht], ja?» (Prof.in Grau, 130).

² Sulla scelta della lingua in cui sono state condotte le interviste con i docenti si rimanda a § II 2.3.4.

«È più facile per me, perché allora... innanzi tutto tengo tutti i miei corsi in tedesco. Allora, questo è nato per così dire, un po'... per necessità, perché la maggior parte degli studenti [...] sa poco l'italiano [...] cioè sono di madrelingua tedesca... ma forse è così anche per me [ridendo].» (Dr. Grün, 2 – originale in tedesco¹)

Il docente spiega di essere abituato a parlare esclusivamente in tedesco all'università, e di farlo poiché “la maggior parte degli studenti sa poco l'italiano”; aggiunge però che forse lo stesso vale per lui, non volendo certo paragonare il suo livello di conoscenza dell'italiano con quello degli studenti, ma intendendo probabilmente che – non avendo l'italiano come madrelingua – è più facile anche per lui tenere i corsi in tedesco.

La questione della competenza linguistica dei docenti viene accennata anche nell'intervista con la professoressa Weiß, la quale riconosce che sarebbe meglio che – così come i seminari – anche i corsi monografici avanzati fossero tenuti nella lingua di studio, ma questo comporterebbe un aggravio eccessivo del carico di lavoro per i docenti (cfr. Kramer 2017, 1099, v. § I 1.3):

«(GM: Pensa che in generale l'utilizzo della lingua italiana e tedesca nei vari corsi sia ottimale per il percorso di studio?) Ehm... si sta migliorando, ma non è ancora ottimale. Cioè facendo... sarebbe molto meglio se i corsi monografici per il livello Master, oppure terzo anno [del Bachelor] fossero in lingua. Ma io, come anche gli altri colleghi dicono, noi dobbiamo insegnare in due lingue e dobbiamo insegnare otto ore settimanali. Se già facciamo i seminari in lingua, ancora due corsi monografici... ci dovrebbero pagare il doppio, no? O farci insegnare meno, il che è non è possibile. Quindi non è l'ideale, ma è così.» (Prof.in Weiß, 102)

Infine, Erika, una delle studentesse intervistate, afferma che alcuni docenti non avrebbero una competenza linguistica sufficiente per tenere i corsi nella lingua di studio, portando l'esempio di un corso nel quale la professoressa non sarebbe stata in grado di “saltare del tedesco all'italiano”:

«Ho visto dei professori che secondo me... cioè per esempio, che non riuscivano a tenere tutto il corso nella lingua di [studio]. Per esempio, ho visto un corso dove c'era una ragazza slovacca che non sapeva bene il tedesco e quindi provava sempre a parlare in italiano, perché tanto studiamo l'italiano e l'italiano lo sapeva meglio che il tedesco. Solo che la professoressa faceva sempre... cioè il corso in tedesco, certe parti anche in italiano, ma... anche certe parti in tedesco, e quando aveva il suo cioè... il periodo in cui parlava tedesco voleva solo domande in tedesco. E la... cioè non dovrebbe essere così. Perché se c'è una persona che ha problemi con il tedesco... tanto studia l'italiano, avrebbe fatto la domanda in italiano, la professoressa dovrebbe essere in grado di saltare dal tedesco all'italiano.» (Erika, 98)

Sempre Erika afferma che a Romanistica ci sono troppi corsi in tedesco, e questo comprometterebbe l'apprendimento della lingua da parte degli studenti. A questo proposito, all'inizio dell'intervista, la studentessa – parlando delle caratteristiche che secondo lei definiscono un bravo docente – aveva menzionato anche una buona conoscenza della lingua di studio che gli consenta di tenere almeno parte del corso in lingua:

¹ «Das ist leichter für mich, weil also ... weil erst ich alle meine Kurse auf Deutsch halte. Also, das ist sozusagen aus der ... ein bisschen na ja aus der Not geboren, weil die meisten Studenten [...] wenig Italienisch können [...] also deutsche Muttersprachler sind ... aber es ist vielleicht auch für mich so [lachend].» (Dr. Grün, 2).

«Un professore bravo... cioè da un lato naturalmente che ha conoscenze della sua materia. Poi uno che conosce anche bene la lingua, e che almeno in parte tiene il seminario anche nella *Zielsprache* [lingua di studio]. Perché secondo me alla Romanistica ci sono troppi corsi in tedesco, così non si impara la lingua.» (Erika, 20)

È interessante che questa affermazione venga da una studentessa iscritta presso l'università A, dove – come abbiamo visto sopra – sia i seminari sia il corso monografico di approfondimento osservati per la presente indagine erano tenuti esclusivamente o in gran parte in italiano. Apparentemente per Erika questo non è sufficiente e afferma che, almeno per il Master, tutti i corsi dovrebbero essere tenuti in italiano:

«Io farei nel Master, almeno nel Master, i corsi, tutti i seminari già nella *Zielsprache* [lingua di studio] e non tutti in tedesco come lo fanno adesso [...]. Semplicemente per usare più la lingua. Perché una lingua si impara solo usandola. [...] Naturalmente c'è sempre la possibilità, se uno non ci riesce... dire una frase in tedesco, va bene! Ma almeno provarlo... All'inizio si prova tutto in italiano, se uno non ci riesce allora cambia al tedesco. Tanto il professore sa il tedesco, ma almeno come [impostazione], almeno all'inizio solo in italiano.» (Erika, 80)

La questione della lingua di comunicazione è stata affrontata anche nel questionario somministrato alle studentesse: è stato chiesto loro in quale proporzione venissero usate la lingua italiana e tedesca a lezione¹ e come valutassero l'adeguatezza delle lingue utilizzate e rispetto agli obiettivi di apprendimento². Le risposte date sulla lingua impiegata a lezione confermano quanto è stato osservato nelle lezioni, ovvero una netta prevalenza del tedesco come lingua impiegata sia dal docente sia dalle studentesse (Tab. 40). A differenza di quanto affermato da Erika, analizzando le risposte al questionario, si ha una maggioranza di risposte positive relative all'adeguatezza della lingua o delle lingue utilizzate, con ben 36 studentesse su 44 che scelgono una risposta positiva (*eher ja*, "più sì che no"; *ja*, "sì"). Tuttavia, le otto studentesse che rispondono negativamente (*eher nicht*, "più no che sì"; *nicht*, "no") hanno tutte segnalato un uso prevalente o esclusivo del tedesco a lezione, da parte sia del docente, sia delle partecipanti³.

¹ Item 45: Quali lingue vengono utilizzate nel corso? (a. da parte del docente; b. da parte delle studentesse) sempre tedesco / più tedesco che italiano / entrambi in egual misura / più italiano che tedesco / sempre italiano / non lo so [in originale: *Welche Sprachen werden in der Lehrveranstaltung verwendet? (a. von dem/der SeminarleiterIn; b. von den StudentInnen) immer Deutsch / mehr Deutsch als Italienisch / beide gleichermaßen / mehr Italienisch als Deutsch / immer Italienisch / ich weiß nicht*].

² Item 46: Pensa che l'utilizzo delle lingue sia adatto agli obiettivi di apprendimento? no / più no che sì / più sì che no / sì / non lo so [in originale: *Denken Sie, dass die Verwendung der Sprachen für die Lernziele geeignet ist? nicht / eher nicht / eher ja / ja / ich weiß nicht*].

³ Mettendo in relazione l'utilizzo della lingua e la sua adeguatezza rispetto agli obiettivi di apprendimento, attribuendo il valore minimo all'uso esclusivo del tedesco e il valore massimo all'uso esclusivo dell'italiano, emergono valori di correlazione moderati sia per quanto riguarda la lingua usata dal docente [$r_s=0,441$ ($p=0,0014$) $N=44$], che dalle stesse studentesse [$r_s=0,446$ ($p=0,0012$) $N=44$]. Questo potrebbe essere un segnale di come l'utilizzo pratico della lingua sia valutato positivamente dalle studentesse, al di là delle possibili difficoltà di comprensione.

Tab. 40_Risultati questionario: frequenza e valutazione dell'utilizzo delle lingue italiana e tedesca a lezione.

45. Quali lingue vengono utilizzate nel corso?		46. Pensa che l'utilizzo delle lingue sia adatto agli obiettivi di apprendimento?			
		no	più no che sì	più sì che no	sì
a. da parte del docente					
sempre tedesco	13 (29,5%)	1	5	2	5
più tedesco che italiano	21 (47,7%)	-	2	6	13
entrambi in egual misura	1 (2,3%)	-	-	-	1
più italiano che tedesco	4 (9,1%)	-	-	1	3
sempre italiano	5 (11,4%)	-	-	-	5
b. da parte delle studentesse					
sempre tedesco	18 (40,9%)	1	5	5	7
più tedesco che italiano	16 (36,4%)	-	2	3	11
entrambi in egual misura	3 (6,8%)	-	-	1	2
più italiano che tedesco	5 (11,4%)	-	-	-	5
sempre italiano	2 (4,5%)	-	-	-	2
totale	44	1 (2,3%)	7 (15,9%)	9 (20,5%)	27 (61,4%)

Per concludere è possibile affermare che tenere le lezioni di letteratura in italiano comporterebbe un indubbio vantaggio in termini di sviluppo della competenza linguistica in generale, e di comunicazione letteraria in particolare. Questo potenzierebbe un circolo virtuoso – già in parte avviato rispetto ai decenni passati – secondo il quale gli stessi docenti disporrebbero di una sempre più alta competenza comunicativa nella lingua di studio, che andrebbe a sua volta ad influenzare positivamente quella degli studenti.

Sebbene gli studenti abbiano la possibilità di esercitare tutte le abilità nell'ambito del percorso di formazione linguistica, la consuetudine di tenere anche i corsi scientifici di letteratura nella lingua di studio consentirebbe loro di sviluppare una competenza comunicativa specificatamente letteraria. L'uso prevalente del tedesco nelle lezioni di letteratura rischia invece di portare gli studenti a sviluppare una competenza letteraria nella lingua di studio prevalentemente passiva, ovvero relativa alla fruizione dei testi.

Nell'ottica di un approccio comparatistico a Romanistica, potrebbe essere condivisa la convinzione espressa da Braun in un colloquio spontaneo al termine di un'osservazione, secondo la quale gli studenti – in quanto romanisti – dovrebbero avere una competenza almeno passiva di tutte le lingue romanze. Tuttavia, limitare sistematicamente ad una conoscenza passiva anche la competenza relativa alla prima lingua di studio finirebbe per ostacolare l'acquisizione di una competenza letteraria completa, che dovrebbe includere anche la componente comunicativa: l'italiano – così come le altre lingue romanze – non è una lingua 'morta', ed è anche in italiano che si svolgono scambi comunicativi *su e attraverso* la letteratura, ai quali gli studenti dovrebbero essere messi in grado di partecipare, durante e dopo il percorso di studi.

È infine importante sottolineare che la competenza comunicativa non dovrebbe essere esercitata a danno della qualità dell'insegnamento o del livello di partecipazione da parte degli studenti. Per questo motivo, la decisione di tenere i corsi di letteratura – e in generale i corsi scientifici – esclusivamente in italiano dovrebbe essere preceduta da una seria riconsiderazione dei prerequisiti linguistici necessari per iscriversi ai singoli corsi, così come della formazione linguistica interna all'università.

5. La dimensione motivazionale nell'insegnamento universitario della letteratura

A proposito dei processi di socializzazione alla letteratura (v. § I 2.2) e definendo le diverse componenti della formazione letteraria (v. § I 3.2) è emerso il ruolo fondamentale svolto dalla dimensione motivazionale nell'insegnamento. A livello universitario, trattandosi di percorsi di studi specializzati, al di là dell'obbligo scolastico, questa dimensione potrebbe essere tralasciata, sulla base del presupposto che chi intraprende un determinato percorso di studi sia motivato a farlo, sia per motivi intrinseci, come l'interesse per la materia, o per motivi estrinseci, ad esempio le prospettive professionali. Tuttavia, per la scelta di uno studio come Italianistica, potrebbe essere determinante la volontà di imparare in primo luogo la lingua, mentre l'interesse per la lettura o lo studio della letteratura potrebbe essere secondario – se non del tutto assente – come sembrano mostrare i risultati del questionario condotto nella presente indagine (Tab. 42 e 43). Per questo motivo è necessaria una riflessione sulle dinamiche che la dimensione motivazionale innesca nei processi di apprendimento e insegnamento. In particolare, è necessario soffermarsi sulle motivazioni e sugli interessi delle studentesse, mettendoli a confronto con l'immagine che i docenti hanno di loro (§ III 5.1) e analizzando come e se questa immagine influenzi le scelte didattiche (§ III 5.2).

5.1. Lo studente di Italianistica come (futuro) professionista della letteratura?

Come è stato esposto nel capitolo § I 2.2, sebbene lo studio di una materia filologica dovrebbe presupporre un interesse – un 'amore' stando all'etimologia – per la lingua e la letteratura da parte degli studenti, il presupposto della motivazione intrinseca per lo studio della letteratura non può essere considerato sempre valido: è quindi necessario affrontare la questione se chi intraprende oggi uno studio di questo tipo, in particolare gli studenti del percorso *Lehramt*, sia interessato alla letteratura in generale e allo studio scientifico della letteratura in particolare.

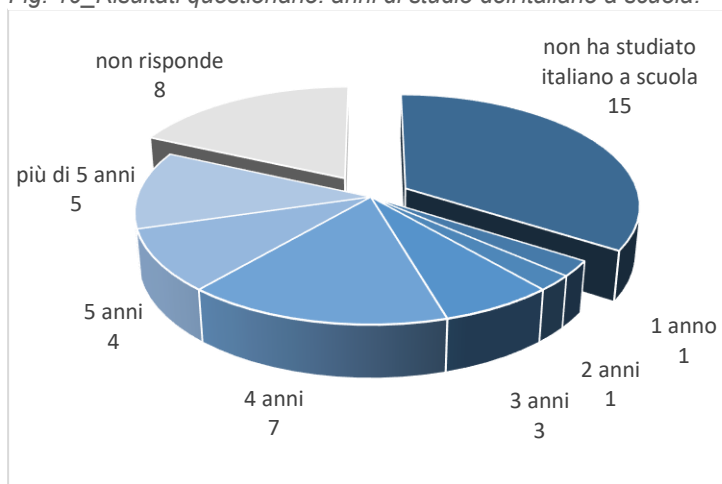
5.1.1. L'interesse delle studentesse per la letteratura e la motivazione alla lettura

Nel presente lavoro, attraverso il questionario e le interviste con le studentesse, è stato possibile raccogliere informazioni relative alle loro motivazioni e al loro interesse in relazione allo studio. I dati raccolti – sebbene, è importante ribadirlo, non siano rappresentativi dell'intera popolazione degli studenti di Italianistica – risultano in parte in contraddizione con l'immagine di "esperti della cultura testuale" (*Experte der Textkultur*, cfr. Steinbrenner 2004) o di futuri "professionisti della letteratura" (cfr. Balboni 2008, 215) che scelgono di intraprendere questo percorso di studi spinti da un profondo interesse per la materia. Può essere interessante a questo proposito analizzare i dati emersi dall'indagine alla luce della già citata considerazione che Balboni formula sugli studenti di Italianistica all'estero (v. § I 2.2.2):

«Nella scuola superiore questi studenti hanno già avuto esperienza di lavoro su testi letterari in lingua straniera e proprio a causa dell'interesse maturato per la cultura umanistica hanno scelto un corso di laurea nell'ambito di una facoltà di lingue e letterature straniere. Studenti di questo tipo vanno considerati come professionisti della letteratura.» (Balboni 2008, 215)

In primo luogo, è necessario segnalare che tra le 44 studentesse di madrelingua diversa dall'italiano che hanno risposto al questionario, ben 15 non hanno studiato italiano a scuola¹ (Fig. 10). Tra chi ha studiato l'italiano a scuola, la maggior parte lo ha fatto per quattro anni, mentre tra chi risponde più di cinque anni vi sono tre studentesse sudtirolesi che hanno frequentato le

Fig. 10_Risultati questionario: anni di studio dell'italiano a scuola.



scuole in Alto Adige, e una studentessa che ha frequentato una scuola bilingue all'estero.

Alle studentesse che avevano studiato l'italiano a scuola è stato chiesto se avessero letto testi letterari o narrativi in italiano durante il percorso scolastico, proponendo diversi tipi di letture e chiedendo loro di indicare la frequenza con cui esse venivano affrontate nell'arco di un anno scolastico² (Tab. 41).

¹ Item 10: Per quanto tempo ha studiato l'italiano a scuola? 0 / 1 anno / 2 anni / 3 anni / 4 anni / 5 anni / più di 5 anni [in originale: *Für wie lang haben Sie Italienisch in der Schule gelernt? 0 / 1 Jahr / 2 Jahren / 3 Jahren / 4 Jahren / 5 Jahren / mehr als 5 Jahren*].

² Item 12: Nel caso in cui abbia studiato italiano a scuola: ha letto testi narrativi e/o letterari? (a. interi testi letterari in originale; b. brani di testi o brevi testi poetici; c. testi letterari con note e commenti; d. testi letterari con testo a fronte; e. testi letterari semplificati; f. letture per imparare la lingua) mai / 1-2 volte in un anno / 3-4 volte in un anno

Per quanto riguarda i testi letterari si ha una maggioranza di risposte negative, con l'eccezione di singoli brani o brevi poesie: per la lettura di testi letterari in originale (a), con note (c) o con testo a fronte (d) la mediana delle risposte è pari a zero, e ben otto studentesse su 21 rispondono negativamente ("mai", *nie*) a tutte e tre le opzioni. La lettura di brani o brevi testi poetici (b) sembra essere invece piuttosto diffusa – la mediana delle risposte è pari a 1-2 volte in un anno – anche se in misura minore rispetto a testi narrativi non propriamente letterari, quali le opere semplificate (e) e le letture per lo studio della lingua (f).

Tab. 41_Risultati questionario: lettura di testi letterari e/o narrativi a scuola.

12. Nel caso in cui abbia studiato italiano a scuola: ha letto testi narrativi e/o letterari? (N = 21)						0 = mai 1 = 1-2 volte in un anno 2 = 3-4 volte in un anno 3 = più di 4 volte in un anno		
	mai	1-2 volte in un anno	3-4 volte in un anno	più di 4 volte in un anno	non lo sa	media	dev. std.	mediana
a. interi testi letterari in originale	11 (52,4%)	5 (23,8%)	3 (14,3%)	1 (4,8%)	1 (4,8%)	0,70	0,923	0,00
b. brani di testi o brevi testi poetici	5 (23,8%)	6 (28,6%)	4 (19,0%)	6 (28,6%)	-	1,52	1,167	1,00
c. testi letterari con note e commenti	12 (57,1%)	3 (14,3%)	2 (9,5%)	3 (14,3%)	1 (4,8%)	0,80	1,152	0,00
d. testi letterari con testo a fronte	12 (57,1%)	5 (23,8%)	1 (4,8%)	3 (14,3%)	-	0,76	1,091	0,00
e. testi letterari semplificati	4 (19,0%)	5 (23,8%)	5 (23,8%)	6 (28,6%)	1 (4,8%)	1,65	1,137	2,00
f. letture per imparare la lingua	5 (23,8%)	5 (23,8%)	4 (19,0%)	7 (33,3%)	-	1,62	1,203	2,00

I dati che emergono dal questionario sembrano dunque in parte contraddire l'affermazione di Balboni secondo cui gli studenti di Italianistica all'estero sceglierebbero questo percorso di studi spinti dall'interesse maturato dal lavoro con i testi in lingua straniera a scuola: una larga parte di chi intraprende gli studi di Italianistica non ha infatti studiato la lingua italiana a scuola, e chi lo ha fatto non è scontato che abbia affrontato la lettura di testi letterari all'interno del percorso scolastico. È tuttavia necessario precisare che gli studenti potrebbero maturare l'interesse per la letteratura e quello per la lingua italiana separatamente, quindi essere motivati allo studio della letteratura italiana pur non avendo affrontato in precedenza testi letterari in italiano: questo – come vedremo – sembra essere il caso di una delle studentesse intervistate, Iris, mentre Erika e Jasmin avevano già studiato l'italiano a scuola.

/ più di 4 volte in un anno / non lo so [in originale: Falls Sie Italienisch in der Schule hatten: Haben Sie italienische Literatur- bzw. Erzähltexte gelesen? (a. Ganze Literaturtexte in Originalsprache; b. Literaturauszüge oder kurze Gedichte; c. Literaturtexte- mit Noten und Anmerkungen; d. Literaturtexte -zweisprachig; e. Literaturtexte – vereinfacht; f. Lektüren zum Sprachenlernen) nie / 1-2 mal im Jahr/ 3-4 mal im Jahr / mehr als 4 mal im Jahr / ich weiß nicht].

Jasmin, che da bambina aveva anche vissuto in Italia con la famiglia, ha affermato di aver affrontato letteratura in italiano a scuola, e alla mia domanda se si trattasse di versioni semplificate, risponde che erano “libri italiani normali” senza però fornire ulteriori informazioni.

Erika, che ha studiato l'italiano a scuola per quattro anni, racconta di aver letto circa un libro a semestre negli ultimi due anni di studio, sia brevi romanzi, sia letture per l'apprendimento della lingua:

«(GM: Avete avuto modo di leggere libri, libretti, testi?) Sì, un po', cioè forse uno a semestre. Cioè naturalmente non nei primi due anni, solo negli ultimi due anni abbiamo letto forse un libro a semestre. Cioè, mi ricordo abbiamo letto di Sciascia *Una storia semplice*, abbiamo letto *Io non ho paura*. Ehm... sì, e poi anche libri a scelta... cioè io ho letto un libro per bambini: *La leggenda di Artù*, che è semplicemente un libro in italiano, per approfondire l'italiano.» (Erika, 10)

Iris, invece, che a scuola ha avuto latino, inglese e francese come lingue straniere, racconta di come le letture svolte la motivassero a leggere di più autonomamente, anche se spesso in traduzione:

«Allora, a scuola ho fatto latino, inglese e francese, e lì naturalmente in inglese e francese abbiamo letto spesso letture. Ehm... mi è anche venuta voglia di leggere di più. Cioè, per esempio, abbiamo fatto Shakespeare in inglese, e poi mi è venuta voglia di leggerne di più. Ho letto anche [?] Austen, ma devo dire che spesso questi [autori] li ho letti semplicemente in tedesco.» (Iris, 23 – originale in tedesco¹)

Come mostra il racconto di Iris, anche qualora gli studenti non abbiano avuto esperienza di studio della letteratura in lingua italiana a scuola, potrebbero aver sviluppato l'interesse per la materia anche attraverso altre esperienze di socializzazione letteraria, ad esempio attraverso lo studio della letteratura in generale o in altre lingue straniere, oppure – spinti forse dall'interesse per l'italiano imparato a scuola – attraverso la lettura autonoma.

Nel questionario invece, alla domanda diretta sulle motivazioni per la scelta dello studio², ben dieci studentesse su 40 hanno dato una risposta negativa (“non sono d'accordo”, *trifft nicht zu*; “non sono molto d'accordo”, *trifft eher nicht zu*) in corrispondenza dell'interesse per la letteratura (Tab. 42).

¹ «Also ich hatte Latein, Englisch und Französisch in der Schule und da haben wir natürlich in Englisch und Französisch oft eben Lektüren gelesen. Ähm... ich hatte noch Lust bekommen, mehr zu lesen. Also wir haben zum Beispiel in Englisch Shakespeare gemacht, dann hatte ich Lust auch mehr davon zu lesen. Ich hab' auch [?] Austen gelesen, aber ich muss sagen ich hab' oft diese auch einfach auf Deutsch gelesen.» (Iris, 23).

² Item 02: Perché ha scelto questo corso di studi? (a. Mi piace la lingua italiana; b. Ho un grande interesse per la cultura italiana; c. Ho un grande interesse per la letteratura italiana; d. Vorrei insegnare l'italiano; e. Nel mio paese la conoscenza dell'italiano apre molte possibilità di lavoro; f. Vorrei avere la possibilità di lavorare in Italia) non sono d'accordo / non sono molto d'accordo / sono piuttosto d'accordo / sono d'accordo / non lo so [in originale: *Warum haben Sie sich für dieses Studium entschieden?* (a. *Ich mag die italienische Sprache*; b. *Ich habe ein großes Interesse an der italienischen Kultur*; c. *Ich habe ein großes Interesse an der italienischen Literatur*; d. *Ich möchte Italienisch unterrichten*; e. *In meinem Land eröffnen Italienischkenntnisse große Berufschancen*; f. *Ich möchte die Möglichkeit haben, in Italien zu arbeiten*) *trifft nicht zu / trifft eher nicht zu / trifft eher zu / trifft zu / ich weiß nicht*].

Tab. 42_Risultati questionario: motivazione per la scelta del corso di studi (frequenze delle risposte).

02. Perché ha scelto questo corso di studi? (N = 40)	non sono d'accordo	non sono molto d'accordo	sono piuttosto d'accordo	sono d'accordo	non lo sa / non risponde
a. Mi piace la lingua italiana	-	-	4 (10,0%)	34 (85,0%)	2 (5,0%)
b. Ho un grande interesse per la cultura italiana	-	2 (5,0%)	7 (17,5%)	29 (72,5%)	2 (5,0%)
c. Ho un grande interesse per la letteratura italiana	3 (7,5%)	7 (17,5%)	12 (30,0%)	16 (40,0%)	2 (5,0%)
d. Vorrei insegnare l'italiano	16 (40,0%)	4 (10,0%)	5 (12,5%)	14 (35,0%)	1 (2,5%)
e. Nel mio paese la conoscenza dell'italiano apre molte possibilità di lavoro	10 (25,0%)	14 (35,0%)	6 (15,0%)	3 (7,5%)	7 (17,5%)
f. Vorrei avere la possibilità di lavorare in Italia	5 (12,5%)	4 (10,0%)	15 (37,5%)	12 (30,0%)	4 (10,0%)

Analizzando la media delle risposte (Tab. 43), l'interesse per la letteratura si colloca al terzo posto, preceduto dall'interesse per la lingua e da quello per la cultura italiana in generale. Separando le risposte delle studentesse iscritte al percorso *Lehramt*, l'interesse per la letteratura scivola al quarto posto, superato da motivazioni legate alle prospettive professionali, ovvero l'insegnamento della lingua per le studentesse del *Lehramt*, e la possibilità di lavorare in Italia per le studentesse del Bachelor e del Master.

Tab. 43_Risultati questionario: motivazione per la scelta del corso di studi (statistiche descrittive).

02. Perché ha scelto questo corso di studi? 1 = non sono d'accordo 2 = non sono molto d'accordo 3 = sono piuttosto d'accordo 4 = sono d'accordo					BA+MA				Lehramt			
	N	media	dev. std.	mediana	N	media	dev. std.	mediana	N	media	dev. std.	mediana
a. Mi piace la lingua italiana	38	3,89	0,311	4,00	25	3,84	0,374	4,00	13	4,00	0,000	4,00
b. Ho un grande interesse per la cultura italiana	38	3,71	0,565	4,00	25	3,64	0,638	4,00	13	3,85	0,376	4,00
c. Ho un grande interesse per la letteratura italiana	38	3,08	0,969	3,00	26	3,15	0,967	3,00	12	2,92	0,996	3,00
d. Vorrei insegnare l'italiano	39	2,44	1,353	2,00	25	1,64	0,995	1,00	14	3,86	0,363	4,00
e. Nel mio paese la conoscenza dell'italiano apre molte possibilità di lavoro	33	2,06	0,933	2,00	21	2,24	0,995	2,00	12	1,75	0,754	2,00
f. Vorrei avere la possibilità di lavorare in Italia	36	2,94	1,013	3,00	24	3,17	0,917	3,00	12	2,50	1,087	3,00

Anche dalle interviste con le studentesse, tra le motivazioni per la scelta dello studio emerge in modo predominante l'interesse per la lingua, anche se questo non è separato da quello per

la letteratura. Erika, ad esempio, ha scelto l'italiano a scuola in primo luogo in quanto lingua romanza più vicina al latino, ma anche per un legame di tipo affettivo con l'Italia e per un interesse verso la cultura italiana in generale:

«(GM: perché hai scelto l'italiano a scuola? Perché immagino si potesse scegliere...) Sì, o francese o italiano. Da un lato perché... penso che l'italiano sia la lingua neolatina più vicina al latino. Nel mio cuore sono una latinista, quindi volevo semplicemente vedere in quale direzione il latino si è sviluppato. E secondo me l'italiano è quello più vicino. [...] Ehm... poi anche perché da bambina sono stata mille volte in vacanza in Italia, è stato il paese del mio cuore e quindi volevo imparare questa lingua. (GM: Quindi prevale l'interesse per la lingua, a livello linguistico?) No, anche la letteratura, anche la cultura, la letteratura, il cibo, la mentalità degli italiani, sì tutto!» (Erika, 3-6)

Anche per Jasmin l'interesse per la lingua italiana e i legami affettivi con il paese sono stati alla base della scelta dello studio, e alla mia domanda del perché avesse scelto di studiare italiano all'università, risponde raccontando di aver vissuto in Italia con la famiglia e di voler avere la possibilità di tornarci:

«(GM: Perché hai scelto questo studio?) Ehm... perché con la mia famiglia ho vissuto per qualche anno in Italia [...], e così ho [sviluppato] questo legame speciale con la lingua italiana e lo volevo assolutamente mantenere. E l'ho portato avanti anche a scuola e mi sono poi decisa appunto a studiarlo all'università, per poter poi anche andare in Italia.» (Jasmin, 10-11 – originale in tedesco¹)

Come è stato già menzionato a proposito della valutazione della formazione linguistica da parte delle studentesse (v. § III 4.2.2), Jasmin racconta poi di come si aspettasse di studiare in misura maggiore la lingua, mentre ha dovuto constatare che questo occupa un ruolo secondario rispetto allo studio della linguistica e della letteratura. Alla mia domanda se oltre all'interesse per la lingua fosse anche interessata alla letteratura, Jasmin risponde comunque in modo affermativo, precisando inoltre che era consapevole che la letteratura avrebbe occupato una parte consistente dello studio:

«Sì, sono interessata anche alla letteratura. Cioè... sì. Cioè, ero consapevole che nello studio c'è tanta letteratura, e per questo sì. Sono senz'altro interessata [alla letteratura] e leggo anche libri italiani.» (Jasmin, 19 – originale in tedesco²)

Per Iris invece, l'interesse per la letteratura ha svolto un ruolo centrale nella scelta dello studio: le letture svolte durante il percorso scolastico l'avevano portata inizialmente ad iscriversi a Germanistica, e solo successivamente – spinta dall'accresciuto interesse per le

¹ «(GM: Warum hast du dich für dieses Studium entschieden?) Ähm... weil ich habe mit meiner Familie einige Jahren in Italien gelebt [...], und dadurch hatte ich diese besondere Beziehung eben zur italienischen Sprache und wollte die unbedingt aufrechterhalten. Und hatte das dann auch in der Schule verfolgt, und habe mich dann eben dazu entschlossen, das zu studieren, um auch nach Italien gehen zu können dann.» (Jasmin, 10-11).

² «Ja doch an der Literatur hab´ ich auch Interesse. Also... ja... doch. Also es war mir bewusst, dass das Studium auch viel Literatur hat, deshalb ja. Ich bin auf jeden Fall auch daran interessiert und ich lese auch italienische Bücher.» (Jasmin, 19).

lingue straniere – è passata a Romanistica, dove lo studio della letteratura rappresenta per Iris l'elemento di maggiore interesse:

«A scuola avevo già fatto tedesco, e avevo già letto tanto e così. E poi ho studiato anche per due semestri Germanistica dopo la maturità. Poi però mi sono accorta che le lingue straniere prendevano un po' terreno. Soprattutto francese, appunto, e poi ho deciso di fare anche italiano. Ma soprattutto perché mi interessa la letteratura, e mi piace. Insomma, è la cosa che mi piace di più dello studio.» (Iris, 21 – originale in tedesco¹)

Inoltre, sia Iris che Jasmin, rispondendo affermativamente alla mia domanda se consiglierebbero ad un'altra persona il corso di studi intrapreso, sottolineano che – come condizione per intraprendere questo tipo di studio – oltre ad un interesse per le lingue straniere, sarebbe opportuno avere un grande interesse anche per la letteratura:

«(GM: Allora consiglieresti questo studio?) Sì, allora... lo farei sicuramente. Ma... se lo dovessi consigliare a una persona, direi anche che... si deve davvero essere appassionati, e deve piacere veramente, [è necessario] che si leggano molti libri, che piacciono le lingue straniere. Ehm... allora lo raccomanderei sicuramente ad altri, sì.» (Iris, 42-43 – originale in tedesco²)

Iris spiega che consiglierebbe lo studio ad una persona che ami la materia, che legga tanto e a cui piacciono le lingue straniere. Analogamente, anche Jasmin precisa che consiglierebbe lo studio a chi ha un grande interesse per la lingua e per la letteratura:

«Allora, io penso che, ehm... Italianistica è un corso molto particolare. Quindi penso che se tedeschi hanno già in qualche modo un legame con la lingua, o almeno sono molto interessati alla lingua, e ehm... alla letteratura. Perché altrimenti penso che non sia così divertente. Ma se la persona è interessata, e forse ha già qualche conoscenza pregressa, e... sì, le piace la letteratura, allora lo consiglieri, sì.» (Jasmin, 89 – originale in tedesco³)

Tutte e tre le studentesse intervistate dichiarano quindi – anche se in modo diverso – di essere interessate alla letteratura. Tuttavia, le loro risposte non possono essere estese all'intera popolazione di studenti di Romanistica, avendo loro deciso di partecipare volontariamente all'indagine, probabilmente spinte da un particolare interesse per l'argomento. Dai risultati del questionario invece – le cui rispondenti sono comunque passate attraverso un processo di autoselezione – abbiamo visto che quasi una studentessa su quattro fornisce una

¹ «Ich hab´ schon in der Schule halt Deutsch gemacht, und schon viel gelesen und so. Und ich hab´ da noch direkt nach der Abitur zwei Semester Germanistik studiert. Hab´ dann aber bemerkt, dass die Fremdsprachen halt ein bisschen mehr greifen. Eben vor allem Französisch und hab mich dann entschieden Italienisch noch dazu zu machen. Und aber halt vor allem, weil mich Literatur interessiert und mir Spaß macht. Also das ist was mir im Studium am meisten Spaß macht.» (Iris, 21).

² «(GM: Würdest du dann dieses Studium empfehlen?) Ja, also ... würde ich auf jeden Fall. Aber ich würd´ ... wenn ich jetzt eine Person dazu raten [würde] würde ich auch sagen, dass man halt ... Also man muss wirklich dafür brennen, und das wirklich lieben, dass man halt viele Bücher liest, dass man Fremdsprachen mag. Ähm... aber dann würde ich [es] auf jeden Fall weiterempfehlen, ja.» (Iris, 42-43).

³ «Also ich denke, ähm... Italianistik ist ein sehr spezieller Studiengang. Also ich glaube, wenn Deutsche schon irgendwie eine Verbindung zu der Sprache haben, oder zu mindestens sich sehr für diese Sprache interessieren, und ähm... für die Literatur. Denn sonst denk ich, macht es einfach nicht so Spaß. Aber wenn diese Person interessiert ist, da vielleicht auch schon ein Paar Vorkenntnisse hat, und ... ja, gerne Literatur mag, dann würde ich das empfehlen, ja.» (Jasmin, 89).

risposta negativa in relazione all'interesse per la letteratura italiana come motivazione alla scelta del percorso di studi: questo dato, se confermato, metterebbe in discussione il presupposto generalizzato sulla motivazione intrinseca da parte degli studenti di Romanistica nei confronti della lettura e dello studio della letteratura.

Per avere un'indicazione su che tipo di lettrici fossero le rispondenti al questionario, è stato chiesto loro quanti libri in generale leggessero in un anno¹, e quanti di questi per lo studio². Più della metà delle rispondenti ha dichiarato di leggere 12 o più libri all'anno, ma ben 12 studentesse su 40 hanno risposto di leggerne da uno a cinque, e possono quindi essere considerate lettrici 'deboli'³ (Tab. 44).

Tab. 44_ Risultati questionario: libri letti in generale in un anno, e in proporzione libri letti per lo studio.⁴

25. Quanti libri (narrativa o lunghi testi saggistici) legge in un anno?		26. Quanti di questi per lo studio?		
		tutti o la maggior parte	circa la metà	meno della metà o la minor parte
1-5	12 (30,0%)	7	4	1
6-11	7 (17,5%)	3	2	2
12 o più	21 (52,5%)	9	8	4
totale	40	19 (47,5%)	14 (35,0%)	7 (17,5%)

Per quanto riguarda la proporzione dei libri letti per lo studio, quasi la metà delle rispondenti (19 su 40) afferma di leggerli tutti o di leggerne la maggior parte per lo studio. Queste risposte non hanno una forte correlazione né con il semestre o il corso di iscrizione, né con la quantità di libri letti in un anno. Ciò potrebbe rispecchiare la soggettività della percezione di ciò che deve o può essere letto per lo studio, e sono quindi necessari ulteriori studi per indagare in modo più approfondito da che tipo di lettori sia costituito il pubblico di studenti di Romanistica e – eventualmente anche attraverso un'indagine diacronica – stabilire che tipo di relazione si stabilisce tra letture per lo studio e le letture private nel caso di studenti che intraprendono studi letterari.

¹ Item 25: Quanti libri (narrativa o lunghi testi saggistici) legge in un anno? 1-2 / 3-5 / 6-8 / 9-11 / 12 o più / non lo so [in originale: *Wie viele Bücher (Belletristik oder lange Fachtexte) lesen Sie im Jahr? 1-2 / 3-5 / 6-8 / 9-11 / 12 oder mehr / ich weiß nicht*].

² Item 26: Quanti di questi per lo studio? Tutti / circa 3 libri su 4 / circa 1 libro su 2 / circa 1 libro su 4 / meno di 1 libro su 4 / non lo so [in originale: *Wie viele davon für das Studium? Alle / ca. 3 von 4 Büchern / ca. 1 von 2 Büchern / ca. 1 von 4 Büchern / weniger als 1 von 4 Büchern / ich weiß nicht*].

³ Sebbene la stima del numero di libri letti in un anno non sia un indicatore preciso del tipo di lettore, per convenzione vengono considerati 'forti' quei lettori che leggono almeno 12 libri l'anno, e 'lettori deboli' coloro che leggono meno di tre libri all'anno (cfr. p.e. Istat 2019, 11-12). È necessario inoltre precisare che nelle indagini statistiche vengono esclusi i libri letti per studio o per lavoro, cosa che nel caso di studenti iscritti ad un corso di studi cosiddetto *leseintensiv*, ovvero ad alta intensità di lettura, porterebbe a risultati aberrati.

⁴ Nella tabella le risposte sono state accorpate per rendere i risultati più consistenti. Nello specifico per la domanda 25 le cinque opzioni sono state ridotte a tre, mentre per la domanda 26 la risposta "tutti" è stata accorpata con "3 libri su 4", così come state accorpate le risposte "1 libro su 2" e "meno di 1 libro su 2".

Alle studentesse è stato anche chiesto con che frequenza utilizzassero diversi supporti per le letture prolungate¹: libri e altri mezzi cartacei sono risultati i supporti più utilizzati, ma sorprende vedere come l'utilizzo sia di computer che di smartphone e tablets prevalga nettamente su quello dei lettori di e-book² (Tab. 45).

Tab. 45_Risultati questionario: frequenza di utilizzo di diversi media per letture prolungate.

27. Con che frequenza usa i seguenti mezzi di lettura per letture prolungate? (N = 40)	a. libri o altro materiale cartaceo	b. lettori e-book	c. computer e portatili	d. smartphone e tablet
0 = mai	-	25 (62,5)	3 (7,5%)	7 (17,5%)
1 = meno di una volta al mese	-	4 (10,0%)	4 (10,0%)	10 (25,0%)
2 = circa una volta al mese	1 (2,5%)	1 (2,5%)	6 (15,0%)	3 (7,5%)
3 = più volte al mese	10 (25,0%)	3 (7,5%)	10 (25,0%)	4 (10,0%)
4 = giornalmente / più volte alla settimana	29 (72,5%)	4 (10,0%)	17 (42,5%)	13 (32,5%)
non lo sa / non risponde	-	3 (7,5%)	-	3 (7,5%)
media	3,70	0,84	2,85	2,16
dev. std.	0,516	1,424	1,292	1,608
mediana	4,00	0,00	3,00	2,00

Nel questionario sono state poste anche alcune domande sulla frequenza e il tipo di letture in italiano. Alla domanda se leggessero in italiano³, solo 2 su 40 rispondono negativamente, ma otto studentesse dichiarano di leggere in italiano solo per lo studio⁴ (Tab. 46). Se questi risultati venissero confermati, verrebbe ulteriormente messo in questione il presupposto secondo il quale gli studenti dovrebbero crearsi individualmente un proprio repertorio di letture personali con cui integrare le conoscenze sulla letteratura acquisite nell'ambito dello studio.

¹ Item 27: Con quale frequenza usa i seguenti mezzi di lettura per letture prolungate? (a. libri o altro materiale cartaceo; b. lettori e-book; c. computer e portatili; d. smartphone e tablet) mai / meno di una volta al mese / circa una volta al mese / più volte al mese / giornalmente - più volte alla settimana / non lo so [in originale: *Wie oft verwenden Sie die folgenden Lesemedien für lange Lektüren? (a. Bücher oder andere Papier-Materialien; b. E-Book-Reader; c. Computers und Laptops; d. Smartphones und Tablets) nie / seltener als einmal im Monat / ca. einmal im Monat / mehrmals monatlich / täglich - mehrmals wöchentlich / ich weiß nicht*].

² Questo dato è probabilmente motivato dalla prevalenza di letture alternative al formato libro, quali ad esempio dispense, antologie di testi, ecc., ma lo scarso utilizzo degli e-book da parte delle giovani generazioni invita ad una riflessione sulle potenzialità stesse di questa tecnologia, che proprio nello studio di materie filologiche e letterarie potrebbe fornire strumenti innovativi per la lettura e lo studio, come per esempio link ipertestuali, commenti, la possibilità di consultare dizionari direttamente dal singolo vocabolo, ecc.

³ Item 28: Legge in italiano? Mai / Sì, ma solo per lo studio / Sì, meno di una volta al mese / Sì, circa una volta al mese / Sì, più volte al mese / Sì, quotidianamente o più volte a settimana [in originale: *Lesen Sie auf Italienisch? Nie / Ja, aber nur für das Studium / Ja, seltener als einmal im Monat / Ja, ca. einmal im Monat / Ja, mehrmals monatlich / Ja, täglich - mehrmals wöchentlich*].

⁴ Le studentesse che hanno risposto di non leggere mai in italiano o di farlo solo per lo studio sono state rispettivamente escluse dalle successive domande sulla lettura in italiano e sulla lettura nel tempo libero.

Tab. 46_Risultati questionario: frequenza di lettura in italiano, suddivisa in base al semestre di iscrizione delle studentesse.

28. Legge in italiano?	1°- 2° semestre	3°- 4° semestre	5°- 6° semestre	dal 7° semestre	totale N = 40
Mai	-	-	-	2	2 (5,0%)
Sì, ma solo per lo studio	3	2	2	1	8 (20,0%)
Sì, meno di una volta al mese	2	-	-	-	2 (5,0%)
Sì, circa una volta al mese	2	1	-	-	3 (7,5%)
Sì, più volte al mese	6	3	3	4	16 (40,0%)
Sì, quotidianamente / più volte a settimana	2	2	2	3	9 (22,5%)

Tra le 30 rispondenti che non leggono in italiano solo per lo studio, poco più della metà dichiara di leggere in italiano “più volte al mese” (*mehrmals monatlich*), mentre nove rispondono “quotidianamente o più volte alla settimana” (*täglich - mehrmals wöchentlich*). Queste risposte mostrano una correlazione moderata sia con il semestre di studio [$r_s=0,403$ ($p=0,0135$) $N=30$], sia con il livello di conoscenza dall’italiano [$r_s=0,434$ ($p=0,0083$) $N=30$], a indicare che più le studentesse avanzano nello studio e più accrescono le loro conoscenze linguistiche, più leggono in lingua straniera: sarebbe interessante indagare con strumenti più mirati se questa tendenza sia più legata al progredire degli studi in generale o all’accrescimento della competenza linguistica.

Sebbene solo otto studentesse abbiano risposto di leggere in italiano solo per lo studio, tra i tipi di letture che vengono indicati alla domanda successiva del questionario¹ prevalgono comunque manuali e dispense, seguiti dai periodici (cartacei oppure on-line), dalle opere letterarie in originale e dalle letture per l’apprendimento della lingua (Tab. 47).

Tab. 47_Risultati questionario: tipi di letture in italiano.

29. Cosa legge in italiano?	N = 40
a. Manuali e dispense per lo studio	26 (65,0%)
b. Periodici (anche online)	23 (57,4%)
c. Siti web e blog	15 (37,5%)
d. Opere letterarie – in originale	22 (55,0%)
e. Opere letterarie – in originale con annotazioni e commenti	8 (20,0%)
f. Opere letterarie – con testo a fronte	7 (17,5%)
g. Opere letterarie – semplificate	5 (12,5%)
h. Letture per l’apprendimento della lingua	21 (52,5%)
	*altro: lettere (<i>Briefe</i>) 1 (2,5%)

¹ Item 29: Cosa legge in italiano? a. Manuali e dispense per lo studio / b. Periodici (anche online) / c. Siti web e blog / d. Opere letterarie – in originale / e. Opere letterarie – in originale con annotazioni e commenti / f. Opere letterarie – con testo a fronte / g. Opere letterarie – semplificate / h. Letture per l’apprendimento della lingua / Altro [in originale: *Was lesen Sie auf Italienisch? a. Fachbücher und Skripta für das Studium / b. Zeitungen (auch online) / c. Webseite und Blogs / d. Literaturwerke - im Original / e. Literaturwerke - im Original mit Noten und Anmerkungen / f. Literaturwerke – zweisprachig / g. Literaturwerke – vereinfacht / h. Lektüren zum Sprachenlernen / Sonstiges*].

Tra le opere letterarie, le semplici edizioni in lingua originale prevalgono nettamente su quelle annotate o con testo a fronte, ma questi risultati potrebbero rispecchiare non una reale preferenza delle studentesse-lettrici, bensì le indicazioni bibliografiche dei docenti, o piuttosto una carenza dell'offerta editoriale.

Per quanto riguarda le letture proposte all'interno dello specifico corso nell'ambito del quale le studentesse sono state invitate a compilare il questionario, è stato chiesto loro se avessero trovato le letture interessanti¹: il quadro che emerge dalle risposte è decisamente positivo, dal momento che la quasi totalità delle 28 studentesse che hanno dichiarato di aver letto testi letterari per il corso afferma di trovare le letture "molto" (*sehr interessant*) (12) o "piuttosto interessanti" (*eher interessant*) (14), mentre solo due affermano di averle trovate "non molto interessanti" (*eher nicht interessant*) (Tab. 48).

Tab. 48_Risultati questionario: interesse per le letture affrontate nel corso.

58. Trova le letture interessanti?	N = 28
1 = non interessanti	-
2 = non molto interessanti	2 (7,1%)
3 = piuttosto interessanti	14 (50,0%)
4 = molto interessanti	12 (42,9%)
media	3,36
dev. std.	0,621
mediana	3,00

Per quanto riguarda invece gli effetti del corso nel suo complesso sulla motivazione alla lettura e l'interesse nei confronti della letteratura, è stato proposto un ultimo item relativo agli obiettivi e i risultati del corso, in cui le studentesse sono state chiamate ad indicare il loro grado di accordo con affermazioni relative all'interesse per la materia, e alla motivazione per la lettura di testi letterari italiani². Anche in questo caso le risposte sono in genere positive: su 44 rispondenti, 33 hanno scelto una risposta positiva ("sono d'accordo", *trifft zu*; "sono piuttosto d'accordo", *trifft eher zu*) in riferimento all'affermazione secondo cui il loro interesse per la materia viene incentivato, e ben 35 studentesse hanno scelto una risposta positiva in relazione all'affermazione secondo cui sono motivate a leggere letteratura italiana (Tab. 49).

¹ Item 58: Trova le letture interessanti? non interessanti / non molto interessanti / piuttosto interessanti / molto interessanti [in originale: *Finden Sie die Lektüren interessant? nicht interessant / eher nicht interessant / eher interessant / sehr interessant*].

² Item 60: Obiettivi e risultati del corso (f. Il mio interesse per la materia viene incentivato; g. Vengo motivato a leggere letteratura italiana) non sono d'accordo / non sono molto d'accordo / sono piuttosto d'accordo / sono d'accordo / non lo so [in originale: *Ziele und Wirkung des Kurses (f. Mein Interesse für das Fach wird gefördert; g. Ich bekomme Motivation, italienische Literatur zu lesen) trifft zu / trifft eher zu / trifft eher nicht zu / trifft nicht zu / ich weiß nicht*].

Tab. 49 Risultati questionario: risposte sugli effetti del corso in relazione a interesse e motivazione, suddivise in base alle risposte date alla domanda se nell'ambito del corso fossero stati letti o meno testi letterari.¹

60. Obiettivi e risultati del corso (N = 44)		52. Vengono letti testi letterari?	
		sì N = 28	no N = 16
f. Il mio interesse per la materia viene incentivato			
1 = non sono d'accordo	6 (13,6%)	3 (10,7%)	3 (18,8%)
2 = non sono molto d'accordo	3 (6,8%)	2 (7,1%)	1 (6,3%)
3 = sono piuttosto d'accordo	15 (34,1%)	9 (32,1%)	6 (37,5%)
4 = sono d'accordo	18 (40,9%)	13 (46,4%)	5 (31,3%)
non risponde	2 (4,5%)	1 (3,6%)	1 (6,3%)
media	3,07	3,19	2,87
dev. std.	1,045	1,001	1,125
mediana	3,00	3,00	3,00
g. Vengo motivato a leggere letteratura italiana			
1 = non sono d'accordo	5 (11,4%)	3 (10,7%)	2 (12,5%)
2 = non sono molto d'accordo	2 (4,5%)	1 (3,6%)	1 (6,3%)
3 = sono piuttosto d'accordo	13 (29,5%)	5 (17,9%)	8 (50,0%)
4 = sono d'accordo	22 (50,0%)	18 (64,3%)	4 (25,0%)
non risponde	2 (4,5%)	1 (3,6%)	1 (6,3%)
media	3,24	3,41	2,93
dev. std.	1,008	1,010	0,961
mediana	4,00	4,00	3,00

A questo proposito è interessante la risposta che Iris dà alla mia domanda se avendo frequentato l'esercitazione tenuta da Rosa (UE-UniB) fosse stata motivata a leggere ancora letteratura italiana:

«[...] sicuramente mi ha... come... aperto gli occhi sul fatto che voglio leggere di più. Ehm, perché prima ero molto concentrata sul francese, ma questo corso mi ha fatto in qualche modo venire voglia... di leggere anche altre cose, per così dire. Allora, abbiamo parlato anche brevemente di Manzoni, *I promessi sposi*, e vorrei... ho intenzione di leggerlo prossimamente. Ehm... abbiamo parlato di Eco, *Il nome della rosa*, ma questo l'ho avuto anche prima. E... sì, mi ha fatto decisamente venire voglia di leggere di più.» (Iris, 19 – originale in tedesco²)

Iris racconta di come il corso l'abbia motivata a leggere più opere in italiano, mentre prima era concentrata soprattutto sul francese, e di come abbia scelto di approfondire autonomamente la lettura di opere che erano state menzionate a lezione. Anche più avanti nell'intervista, alla mia domanda su come scegliesse le letture, la studentessa risponde

¹ Per le risposte complete all'item 60 si rimanda all'Appendice F.

² «[...] das ... auf jeden Fall hat mir das ... irgendwie also... die Augen geöffnet, dass ich mehr lesen will. Ähm, weil ich eben davor sehr auf Französisch konzentriert war, aber der Kurs hat mir schon irgendwie ... Lust gemacht sozusagen, auch andere Sachen zu lesen. Also wir haben auch mal kurz über Manzoni gesprochen, die *Promessi sposi*, und das würde ich auch ... habe ich mich auch vorgenommen das ich das in der nächsten Zeit lese. Ähm... über Eco haben wir besprochen, das habe ich ... *Il nome della rosa*, das habe ich aber schon davor gehabt. Und... ja, ich habe auf jeden Fall Lust bekommen mehr zu lesen.» (Iris, 19).

menzionando in primo luogo le opere citate nei corsi, e poi altri stimoli provenienti da relazioni personali (la madre, il fidanzato) e dalla biblioteca universitaria¹:

«Semplicemente ho continuato a leggere relativamente molto di quello di cui abbiamo discusso all'università, o ci ho dato un'occhiata, o mi sono proposta di leggerlo. Ehm... o semplicemente in ### [= corso introduttivo allo studio della letteratura] sono stati semplicemente presi molti esempi, e lì ho preso alcuni suggerimenti. Ma per me è anche così che anche mia madre ha studiato letteratura, e ha un sacco di libri, e mi dice: "Questo è buono, questo è buono" e così via. D'altra parte, anche il mio ragazzo sta studiando italiano al Master, e mi dà delle idee, per esempio ho letto *Il nome della Rosa*, perché lui ci ha scritto la sua tesi di laurea. Ehm... ma per il resto vado anche volentieri nella biblioteca dell'università e mi guardo intorno per vedere cosa c'è di nuovo. Così mi sono imbattuta in Elena Ferrante, per esempio, perché quando è uscita c'erano mille libri in giro, e l'ho trovato anche così carino e ci ho dato una letta, e poi l'ho comprato e l'ho letto.» (Iris, 35 – originale in tedesco²)

Anche Jasmin risponde affermativamente alla mia domanda, se grazie al corso fosse stata motivata a leggere, e racconta di aver comprato un romanzo, del quale era stato proposto un brano come esempio nel corso, e di avere in proposito di leggerlo:

«Quando abbiamo fatto [prosa], lì avevamo anche altri esempi di testi, credo *La coscienza di Zeno* per esempio. E così questo libro, ad esempio, me lo sono comprata. Non l'ho ancora letto, ma sono motivata a leggere altre opere. Sì, decisamente.» (Jasmin, 59 – originale in tedesco³)

Per quanto riguarda la scelta delle letture al di là dei programmi dei corsi, Erika racconta invece di aver fatto riferimento soprattutto al canone, e di essersi basata anche sull'offerta delle librerie:

«Da un lato... volevo conoscere un po' il canone, quindi ho guardato qual è il canone e ho letto concretamente quei libri. E da un altro lato anche semplicemente capitando in una libreria quello che mi è saltato all'occhio. Quindi, per esempio, *La solitudine dei numeri primi*, l'ho letta indipendentemente dai corsi di italiano, e... sì cioè sono andata nella libreria e mi è piaciuto il titolo e l'ho comprato semplicemente. Quindi sì, ho anche letto libri non del canone semplicemente, entrando in una libreria e sì... ha suscitato il mio interesse e l'ho comprato, così.» (Erika, 54)

¹ Nel questionario somministrato per il *pretest* (v. § II 2.1.2) era stata inserita una domanda – poi eliminata nel questionario definitivo – su come le studentesse si procurassero le letture per lo studio e per il tempo libero: dalle risposte ottenute da 13 studentesse del *Lehramt* è emerso che per le letture per il tempo libero esse si rivolgono più all'acquisto (mediana delle risposte = spesso) e ad internet (mediana = qualche volta), piuttosto che alla biblioteca (mediana = raramente). Per le letture per lo studio invece, le studentesse si rivolgono principalmente alle piattaforme di e-learning dell'università (mediana = il più delle volte), ma anche a risorse su internet (mediana = spesso) e alla biblioteca (mediana = spesso). Questo potrebbe suggerire che le biblioteche universitarie potrebbero essere più attive nella proposta di opere di letteratura primaria per motivare gli studenti alla lettura.

² «Ich hab' schon relativ viel einfach dann auch weitergelesen, oder mir angeschaut, oder mir vorgenommen zu lesen, was wir halt in der Uni besprochen haben. Ähm... oder halt eben in der ### [= Einführungskurs] wurden halt sehr viele Beispiele einfach genommen, und da habe ich mir dann eben Anregungen geholt. Aber bei mir ist auch so, also meine Mama hat auch Literatur studiert, und sie hat wahnsinnig viele Bücher, und sie sagt mir dann auch: „Das ist gut, das ist gut“ und so. Andererseits mein Freund studiert auch Italienisch im Master, und er gibt mir natürlich dann auch mal so Ideen, also zum Beispiel *Il nome della Rosa* habe ich gelesen, weil er seine Bachelorarbeit darüber geschrieben hat. Ähm... und aber ansonst ich gehe auch einfach gerne in die Unibiblio und schaue mich um, was es so Neues gibt. So bin ich zum Beispiel auf Elena Ferrante gestoßen, weil als es neu rauskam, lagen da Tausend Bücher herum, und ich fand's so hübsch auch und habe ich es mir durchgelesen, und dann hab ich es mir gekauft und gelesen.» (Iris, 35).

³ «Als wir Epik hatten, da ... hatten wir dann auch andere Textbeispiele, ich glaube *La coscienza di Zeno* zum Beispiel. Und also das Buch zum Beispiel habe ich mir gekauft. Ich hab's jetzt noch nicht gelesen, aber ich bin motiviert, andere Werke zu lesen. Ja, auf jeden Fall.» (Jasmin, 59).

Sebbene Erika non menzioni direttamente i corsi frequentati, alla mia domanda se lo studio le avesse portato qualcosa a livello personale, la studentessa cita un aspetto che abbiamo visto rappresentare un elemento chiave nella dimensione motivazionale dello sviluppo dell'interesse per la letteratura, ovvero il riferimento dei testi letterari alla vita reale:

«Sì, perché io, diciamo, in generale non sono contenta con la Romanistica, ma devo anche dire ci sono professori che sono bravi. Ci sono, e... quindi non è che non ho imparato niente. Ho imparato delle cose anche per la vita privata, perché leggendo la letteratura primaria ha sempre un contenuto, ci dice qualcosa... non lo so, della Seconda guerra mondiale o del Fascismo, cioè ci dice anche cose della vita, no?» (Erika, 96)

Concludendo, sebbene le studentesse intervistate dichiarino un interesse più o meno marcato per la letteratura e per la lettura, i risultati del questionario mostrano che molte studentesse non sono spinte da analoghe motivazioni: per una rispondente su quattro l'interesse per la letteratura italiana non sarebbe stato alla base della scelta di intraprendere gli studi di Italianistica, e se questo dato venisse confermato per la generalità degli studenti renderebbe impossibile presumere in modo generalizzato un interesse e una motivazione intrinseca da parte degli studenti nei confronti della lettura e dello studio della letteratura sin dall'inizio del percorso di studi. Inoltre, su 44 rispondenti, due dichiarano di non leggere mai in italiano e otto di farlo solo per lo studio: questo – anche se la maggior parte delle rispondenti al questionario dichiara di trovare interessanti le letture proposte a lezione, di aver sviluppato l'interesse per la materia e di essere stata motivata a leggere letteratura italiana – porta a mettere in discussione l'idea che gli studenti possano crearsi un repertorio vasto di letture in modo autonomo.

Per confermare i risultati del questionario e per rilevare in modo rappresentativo il livello di motivazione e di interesse degli studenti di Romanistica nei confronti della lettura e dello studio della letteratura, sarebbe necessaria un'indagine più mirata e con il coinvolgimento di un numero maggiore di rispondenti. La composizione del campione potrebbe infatti aver spostato i risultati in un senso o nell'altro: non solo – come più volte ripetuto – le studentesse hanno partecipato volontariamente all'indagine, ma all'interno del campione risultano sovrarappresentate le studentesse iscritte ai corsi introduttivi, le quali – essendo all'inizio del percorso dello studio della letteratura – potrebbero essere portate a leggere di meno rispetto alle studentesse dei semestri più avanzati. Inoltre, con un campione più vasto e più eterogeneo di studentesse, oppure attraverso un'indagine protratta nel tempo, sarebbe possibile registrare se e come l'interesse per la materia e la motivazione alla lettura cambiano con il progredire dei semestri di studio.

5.1.2. *L'interesse e la motivazione degli studenti dal punto di vista dei docenti*

Sebbene i risultati del questionario non possano essere generalizzati, il quadro che si delinea in relazione alla propensione delle studentesse alla lettura e al loro interesse per la lettura viene corroborato da quanto emerge dalle interviste con i docenti. Dai racconti dei docenti traspare infatti spesso l'impressione di uno scarso interesse da parte degli studenti nei confronti della materia, che si tradurrebbe in una scarsa propensione alla lettura, in particolare in lingua straniera. L'unico docente che afferma di credere – anche se non troppo convintamente – che gli studenti in genere siano “lettori”, è il professor Schwarz. Rispondendo alla mia domanda su se e come lo studio di Italianistica possa modificare il comportamento di lettura degli studenti, egli afferma di credere che la maggior parte degli studenti sia costituita da lettori:

«Non so se... credo che sì, la maggioranza degli studenti sono dei lettori. Questo sì, direi di sì... Forse anche diciamo... ehm... [...] forse, senza uno studio di questo tipo, non avrebbero mai letto un libro in italiano, forse [lo studio di Italianistica] apre anche tutta una letteratura. Anche se ci sono chiaramente delle traduzioni, ma sì... Questo lo spero che... l'orizzonte si allarga con uno studio di questo tipo.» (Prof. Schwarz, 24)

Schwarz sostiene che lo studio di una filologia straniera potrebbe dare la possibilità agli studenti – già lettori – di ampliare il panorama di letture. Tuttavia, all'inizio dell'intervista, facendo riferimento ad una lezione in cui io ero presente, aveva indicato l'esistenza di un "problema di disciplina" legato al fatto che gli studenti non sempre leggono i testi assegnati. Abbiamo visto come questo problema venga segnalato anche da altri docenti: Grün e Rossi, ad esempio, fanno riferimento alla mancata lettura dei testi assegnati a proposito di come la preparazione degli studenti influenzi il dialogo a lezione (v. § III 4.3.1). La questione viene affrontata anche da Verdi, convinto che la resistenza da parte degli studenti a leggere i testi assegnati sia un problema specifico di Romanistica:

«Perché poi c'è anche questa cosa qui, che sono gli studenti che semplicemente non leggono, ok? Anche se tu glielo dai, non lo fanno. Perché... ma qui è una questione di mentalità in generale... Soprattutto alla Romanistica più che in altre parti. Perché se non sbaglio alla Germanistica non è così, alla Germanistica devi leggere, fine.» (Mag. Verdi, 52)

La questione non riguarda tuttavia solo le letture assegnate per i corsi, ma la disposizione degli studenti alla lettura in generale, e nelle interviste le considerazioni positive a questo proposito emergono quasi esclusivamente come eccezioni, in un contesto in cui la lettura da parte degli studenti appare problematica.

La professoressa Weiß, ad esempio, parlando della capacità degli studenti di leggere testi letterari di una certa difficoltà, si dice sorpresa del fatto che qualcuno – nonostante abbia scelto Romanistica – non ami la letteratura:

«[...] sono sempre di nuovo sorpresa dal fatto che ci sono studenti, e anche studentesse, che arrivano al livello del seminario e non sanno leggere un testo letterario di una difficoltà media [...] magari anche arrivano già con livelli molto differenti dopo le scuole differenti, non so. E poi c'è gente che non ama la letteratura, non so perché fanno Romanistica.» (Prof.in Weiß, 2)

Più avanti nell'intervista – come è stato già menzionato a proposito della formazione linguistica degli studenti (v. § III 4.2.1) – la professoressa torna a precisare che, secondo lei, le difficoltà di lettura in italiano non dipendono tanto da “difficoltà con l'italiano”, quanto piuttosto da una “mancanza di esperienza” nella lettura letteraria in generale.

Anche Gelb racconta di percepire raramente un interesse per la lettura da parte degli studenti:

«Purtroppo, negli ultimi anni... solo poche volte ho avuto la sensazione di aver degli studenti che leggono volentieri. Cioè leggono poco.» (Dr. Gelb, 68)

Il docente racconta poi che le sue pretese in termini di lettura sono diminuite nel corso degli anni, e che in passato aveva richiesto la lettura integrale di più opere per rendere possibile una discussione partecipata dagli studenti:

«(GM: Era prevista la lettura integrale dei due romanzi e della novella?) Questa è una cosa che poi ho cambiato, però penso che lì avessi ancora l'ambizione che leggessero. [...] perché... poi non lo fanno, o lo leggono in tedesco addirittura. Ma questa è stata la mia ambizione, no? Per... la possibilità di una discussione alla quale partecipino [...]. Che poi non è moltissimo, no? Perché è una novella, un racconto di ### [= autore] e un romanzo, ### [= titolo del romanzo]. Quindi non era moltissimo che dovevano leggere» (Dr. Gelb, 80)

La percezione che negli ultimi anni l'attitudine degli studenti nei confronti della lettura sia cambiata è stata segnalata anche da Rosa in risposta alla mia domanda se avesse osservato dei cambiamenti da parte degli studenti da quanto aveva iniziato a insegnare otto anni prima:

«Gli studenti... leggono di meno [sorridente] direi, purtroppo leggono di meno. Sì, quando io studiavo ancora facevo il *Tutorium* riuscivano a leggere più... i romanzi più spessi. Magari erano più preparati a livello di lettura, anche di italiano. Ma forse deriva dal fatto che sono più giovani [...]» (Dott.ssa Rosa, 6)

La docente racconta anche di come gli studenti, sebbene ci siano delle eccezioni, leggano esclusivamente ciò che serve per il superamento degli esami e non spinti dal piacere personale:

«Oggi come oggi studiano proprio solo quello che viene chiesto all'esame. Cioè, non c'è più quell'impostazione come c'era una volta, che uno studia per piacere, e si sceglie dei seminari che gli piacciono. [...] leggono specificamente quello che poi serve dopo mezz'anno per l'esame purtroppo. [...] e poi dimenticano e non leggono quello che gli piace. Ma non tutti, cioè questo adesso è molto generalizzato. Ci sono sempre quegli studenti che hanno una lettura molto vasta dietro, che conoscono dei testi, questo è bello poi.» (Dott.ssa Rosa, 54-56)

Il fatto che lo scarso interesse per la lettura non possa essere generalizzato a tutti gli studenti viene menzionato anche dalla professoressa Grau, che racconta di come si riesca a

lavorare meglio con studenti con un'ampia esperienza di lettura, come ad esempio gli studenti italiani o quelli provenienti da Germanistica:

«[...] alcuni hanno letto [?], altri no. D'altra parte, ci sono stati italiani, loro hanno letto un sacco, cioè si nota, no? È quasi divertente, quasi [ride]. Questo non si può cambiare. Se... io posso... le letture, cioè la vastità, la quantità di letture, che serve per comprendere Pirandello, no? [ride] [...]. Poi dipende sempre: allora o si ha [nel corso] un paio di italiani, che si impegnano molto [...] oppure germanisti. Anche con loro si può lavorare relativamente bene. Perché? Semplicemente perché hanno un'altra esperienza di lettura [...]. Ma quelli che hanno fatto praticamente solo italiano, e poi geografia o una cosa così, e magari non sono neanche lettori...» (Prof.in Grau, 74 – originale in tedesco¹)

L'eccezionalità della presenza di lettori 'forti' tra gli studenti viene segnalata anche da Rot, la quale ritiene che in generale gli studenti leggano troppo poco, e spesso nemmeno i brani selezionati che la docente assegna all'interno dei suoi corsi:

«Credo che [gli studenti] leggano troppo poco. Voglio dire, ce ne sono sempre alcuni che leggono, no? C'è gente che legge ininterrottamente, persino per strada [ride]. Altri non li si riesce a costringere a leggere. Sì, devono aver letto almeno i brani che inserisco io [nelle dispense]. Credo che alcuni non leggano nemmeno quello. Se non lo leggiamo insieme [...]» (Dr.in Rot, 61 – originale in tedesco²)

Nell'affermazione di Rot emerge la questione dell'impossibilità di obbligare gli studenti alla lettura: tale questione viene affrontata anche da altri docenti, seppure in modo diverso, facendo riferimento sia alla volontà di evitare atteggiamenti troppo severi all'insegna di una relazione più umana con gli studenti, sia alla necessità – dato lo scarso numero di iscritti – di coinvolgere gli studenti in qualsiasi modo.

Il professor Schwarz, ad esempio, descrivendo cosa ha cercato di imitare o di evitare rispetto ai suoi professori, racconta di come non voglia "fare delle scene" quando gli studenti non leggono:

«Da evitare non lo so... Sì, essere noiosi, questo è da evitare. O anche essere troppo 'confrontativi' su un piano personale, per esempio fare delle scene quando uno non ha letto il testo. Queste sono cose che non faccio.» (Prof. Schwarz, 34)

Il fatto che i docenti delle generazioni passate fossero più 'confrontativi' emerge anche dall'intervista con Rosa, che racconta di non volersi arrabbiare – o di non riuscirci – quando gli studenti non hanno letto il testo assegnato:

¹ «[...] Manche haben [?] gelesen, manche nicht. Übrigens waren Italiener dabei, die haben eine Menge gelesen, also merkt man, ja? Es macht schon fast Spaß, fast [lacht]. Das kann man nicht ändern. Wenn ... ich kann die Lektüre, also die Breite, die Quantität der Lektüren, die man braucht, um so einen Pirandello zu verstehen, oder? [lacht] [...]. Es kommt immer dann darauf an: Also man hat entweder ein Paar Italiener drin, die sich sehr bemühen [...] oder Germanisten. Mit denen kann man auch relativ gut arbeiten. Warum? Weil sie einfach andere Lektüererfahrung noch haben [...]. Aber welche, die praktisch nur Italienisch gemacht haben, und sonst noch Geografie dazu oder so, und danach keine Leser sind ...» (Prof.in Grau, 74).

² «Sie lesen, ich glaube, viel zu wenig. Ich meine, es gibt immer manche, die lesen, ja? Es gibt Leute, die lesen ununterbrochen, immer, sogar auf dem Weg [lacht]. Andere wird man nicht zum Lesen zwingen können. Ja, sie müssen die Textstellen, die ich reinstelle, müssen sie schon gelesen haben. Ich glaube manche lesen nicht einmal das. Wenn wir es nicht gemeinsam lesen [...]» (Dr.in Rot, 61).

«Rispetto agli studenti più anziani, sicuramente noi siamo più vicini agli studenti, siamo più colloquiali, tendiamo più a essere... amichevoli, magari di non essere troppo... rigidi. Cioè io difficilmente mi arrabbio con loro perché qualcuno non ha letto il testo. Dico: "Beh, sarebbe stato meglio se aveste letto il testo...". E invece i professori di una volta dicevano: "Beh, chi non legge il testo qui non ha niente a che fare, se ne vada". Io non riesco a fare quelle cose. Delle volte penso che sarebbe... anche opportuno farlo ogni tanto [ridendo]. Non lo so, ma non riesco... mi sento ancora troppo vicina agli studenti.» (Dott.ssa Rosa, 16)

Anche Grün afferma di non poter obbligare gli studenti alla lettura, ma le sue motivazioni non sono di carattere relazionale, bensì si riferiscono in primo luogo al fatto che si tratta di studenti adulti responsabili di loro stessi:

«[...] io non posso neanche obbligarli, no? È un po' così, alla fine non posso... esercitare nessuna pressione. Non posso dire: "Ok, chi non ha letto il testo non serve che venga più qui" o così ... Sono adulti, sono responsabili di loro stessi.» (Dr. Grün, 34 – originale in tedesco¹).

Grün prosegue poi spiegando che è necessario essere flessibili per quanto riguarda le pretese relative alla lettura, a causa del numero limitato di studenti che frequentano il corso:

«Forse è anche una questione di... non so... mmh... [...] l'inglese è semplicemente una grande materia. E se ho molti studenti, allora posso anche selezionarli. Ma se al seminario ho solo 15 o 12 persone, e poi dico anche: "Lasciate il corso... allora chi non conosce il testo, deve andarsene", poi alla fine probabilmente rimangono solo in tre. E non è questo quello che voglio.» (Dr. Grün, 36 – originale in tedesco²)

Vi sono delle strategie per far sviluppare agli studenti una motivazione estrinseca alla lettura, come ad esempio inserire delle prove intermedie sui testi di letteratura primaria, come osservato presso l'università A nei seminari tenuti da Weiß (SE2/3-UniA) e da Verdi (SE1-UniA-bis) (v. § III 3.2.3). Tuttavia, è inevitabile che la questione del numero di studenti che si iscrivono e che portano avanti il percorso di studi abbia effetti sull'insegnamento a livello sia del curriculum, sia dei singoli corsi.

È stato già fatto più volte riferimento alla possibilità che il progressivo calo degli studenti con il progredire dei semestri del Bachelor e poi al Master possa influenzare le scelte di programmazione a livello di curriculum (ad esempio, offrendo per i livelli più avanzati corsi interdisciplinari, o aperti a studenti di livelli diversi, v. § III 4.3.4). Il numero di studenti può inoltre avere un'influenza significativa sulla didattica anche a livello di singolo docente e di singolo corso, dal momento che offrire uno studio che sia attrattivo per gli studenti è funzionale al mantenimento della presenza della disciplina all'interno del panorama universitario, con conseguenze sulla vitalità degli istituti e quindi sulla vita professionale degli stessi docenti.

¹ «[...] ich kann sie auch nicht zwingen, ja? Das ist ein bisschen so, ich kann keinen Druck ausüben letztlich. Ich kann nicht sagen: „Ok hier wer den Text nicht liest braucht so hier nicht wieder zu kommen“ oder so ... Die sind erwachsene Leute, die sind selbstverantwortlich.» (Dr. Grün, 34).

² «Es ist vielleicht auch eine Frage, ich weiß nicht ... mmh ... [...] Englisch ist einfach ein großes Fach so. Und wenn ich viele Studenten habe, dann kann ich aussortieren. Aber wenn ich eben nur 15 Leute, oder 12 im Seminar habe, und dann noch sage: „Ihr lässt den Kurs ... also jeder, der den Text nicht kann, muss auch noch gehen“, dann bleiben am Ende nur noch drei übrig wahrscheinlich. Und das möchte ich eben auch nicht.» (Dr. Grün, 36).

Questa dinamica viene descritta in modo efficace dal professor Blau, che ricorre al campo semantico del commercio per descrivere il rapporto che si instaura tra docente e studenti, in contrasto con quanto accadeva con le generazioni precedenti di professori universitari:

«[...] per quanto riguarda l'insegnamento, [dobbiamo] avere un contatto umano che, non so... assomiglia di più... a uno che vende dei prodotti, che deve motivare, non so... la 'clientela' [ridendo]. Non so se si dice 'fidelizzare la clientela', che poi tornino la settimana dopo [ridendo]. Diciamo per me personalmente... non è altrettanto importante come per il commerciante però... voglio mantenere, dall'altra parte, anche una certa presenza dell'italiano oppure del francese. Cioè, non posso infischiarmi completamente del modo in cui vanno le cose no?» (Prof. Blau, 90)

Parlando dei cambiamenti che ha vissuto il rapporto tra docenti e studenti negli ultimi decenni, anche la professoressa Weiß utilizza il termine "clienti" per descrivere gli studenti:

«[...] umanamente molto è cambiato. Molto è cambiato anche dal fatto che gli studenti oramai hanno una... non tutti, ma parecchi hanno una mentalità di clienti.» (Prof.in Weiß, 16)

È interessante vedere come, nonostante entrambi i professori facciano riferimento al campo semantico del commercio per descrivere il rapporto con gli studenti, utilizzando termini come "cliente" e "clientela", la prospettiva da cui lo fanno è differente: nell'affermazione di Weiß sono gli studenti ad aver assunto una "mentalità di clienti"; Blau invece sottolinea l'importanza che "fidelizzare la clientela" riveste per il dipartimento e i docenti. Se la posizione rappresentata da Blau potrebbe portare ad intendere la propria attività didattica come compromesso tra gli obiettivi dell'insegnamento della letteratura a livello accademico e l'attrattiva della materia per gli studenti, la seconda prospettiva, in cui vengono maggiormente responsabilizzati gli studenti, potrebbe tradursi nella convinzione che la motivazione degli studenti alla lettura e allo studio della letteratura non rientri tra i compiti dell'insegnamento universitario, all'insegna della volontà di mantenere l'insegnamento di Italianistica, nello specifico della letteratura italiana, a livello accademico. Ad ogni modo, elementi propri della dimensione motivazionale delineata per la didattica della letteratura a livello scolastico – come il piacere della lettura e il riferimento alla realtà – possono essere declinati specificatamente attraverso l'approccio scientifico alla letteratura (v. § I 2.2.2), e – come vedremo nel prossimo capitolo – includere la dimensione motivazionale nella riflessione sull'insegnamento universitario non significa inevitabilmente compromettere il livello e la qualità dell'insegnamento.

5.2. La motivazione degli studenti come compito dell'insegnamento universitario

Dall'intervista con la professoressa Weiß sembra emergere la convinzione che il compito di motivare gli studenti sia proprio dei contesti educativi scolastici, e non di quelli universitari. All'inizio dell'intervista Weiß, parlando degli studenti che non sono in grado di leggere i testi proposti nel corso, o che semplicemente "non amano la letteratura", dichiara che la loro

presenza non le impedisce di svolgere il programma previsto, dal momento che cercare di coinvolgerli non rientrerebbe fra i suoi compiti:

«[...] ci sono studenti e anche studentesse che arrivano al livello del seminario e non sanno leggere un testo letterario di una difficoltà media, come ### [= romanzo di metà Novecento]. Non dico che sia un testo facile, però non è la *Divina Commedia*, eh? E quindi anche nella *Sprechstunde* [ora di ricevimento] vari mi hanno detto che è così difficile, e che faticano a capirlo eccetera. Altri non hanno nessuna difficoltà, e hanno per di più la possibilità di godere del testo, no? E questo dislivello non so come... fare per... per eliminarlo. Cioè... ci vorrebbe un'azione collettiva all'inizio degli studi, ma magari anche arrivano già con livelli molto differenti dopo le scuole differenti, non so [...]. (GM: Questo dislivello all'interno del seminario compromette il seminario stesso o riesce comunque a svolgere il programma previsto?) No, no io riesco a svolgere il programma, perché penso che... La mia funzione non è quella di un'istitutrice in scuola primaria, no? Se qualcuno proprio non vuole partecipare, io dopo un certo periodo lo lascio in pace, mi occupo di quelli che stanno dando segni di impegnarsi e di fruire anche dell'insegnamento.» (Prof.in Weiß, 2-4)

L'insegnamento universitario potrebbe quindi sottrarsi al compito di motivare gli studenti, e la professoressa sembra sentirsi legittimata ad occuparsi di quegli studenti che si impegnano e che vogliono fruire dell'insegnamento, ovvero di coloro che hanno già una forte motivazione, che sia intrinseca o estrinseca, allo studio della letteratura.

L'interesse per la letteratura viene messo in relazione non solo con il livello di partecipazione nei corsi, ma anche con l'abilità di lettura dei testi. Come abbiamo visto sopra (v. § III 4.2.1), l'abilità di leggere un testo letterario, anche in lingua straniera, viene associata da Weiß all'abitudine a leggere, e se a scuola non vengono più letti testi letterari, e se gli studenti non scoprono autonomamente che "la letteratura è qualcosa di bello", l'abilità di lettura non può essere sviluppata. Gli studenti si troverebbero così ad intraprendere lo studio con una lacuna, che si manifesta in modo ancora più marcato nella lettura in lingua straniera (v. § I 2.1.2).

Inoltre, più avanti nell'intervista, Weiß descrive il piacere della lettura come un fatto privato e individuale e – pur ammettendo che è possibile "fomentarlo" – sembra così implicitamente escluderlo dal raggio di azione dell'insegnamento:

«Il piacere della letteratura è una specie di grazia di dio, no? Che alcuni hanno e altri no. Che si può fomentare. Ci sono studenti che vengono da noi che: "ah...la letteratura" e che poi quando [escono] sono grandi lettori e lettrici, anche questo succede. Quindi il piacere della letteratura è un atto molto individuale.» (Prof.in Weiß, 68)

La socializzazione letteraria prosegue dunque durante il percorso universitario, e può evolvere tanto da determinare in alcuni casi cambiamenti radicali, che tuttavia sembrano restare nell'ambito della dimensione individuale degli studenti e semplicemente "succedono": l'uso di questo verbo, così come dell'impersonale "si può fomentare", sembrano indicare come gli eventuali cambiamenti nell'approccio alla lettura non siano influenzati dall'insegnamento universitario, ma siano eventi determinati prevalentemente da altri fattori, come ad esempio le disposizioni individuali degli studenti.

Da queste affermazioni sembra emergere la convinzione che non sia compito dell'università colmare le eventuali lacune motivazionali con cui gli studenti intraprendono gli studi. Tuttavia, come cercherò di mostrare nelle prossime pagine, è possibile individuare nell'intervista con la stessa professoressa Weiß – così come in quelle con altri docenti – elementi riconducibili alla dimensione motivazionale, in particolare lo sviluppo del piacere della letteratura e della capacità di riferimento del testo letterario alla realtà (§ III 5.2.1). È emerso inoltre come diversi docenti, pur non facendo esplicito riferimento alla motivazione come compito dell'insegnamento universitario, attuino specifiche strategie per incoraggiare gli studenti ad avvicinarsi alla letteratura (§ III 5.2.2). Infine, verrà mostrato come i docenti possono svolgere un ruolo fondamentale nello sviluppo dell'interesse per la letteratura da parte degli studenti: ciò è emerso sia dalle interviste con le studentesse, sia dai racconti che gli stessi docenti fanno sulla propria biografia universitaria (§ III 5.2.3).

5.2.1. La motivazione tra piacere della lettura e riferimento alla realtà

All'interno della sistematizzazione proposta nel presente lavoro relativa all'insegnamento universitario della letteratura (v. § I 3.3) è stata inclusa la dimensione motivazionale, declinandola nei due fattori dell'interesse per la letteratura e del piacere della lettura. In particolare, il primo elemento può essere associato alla capacità di riferimento del testo letterario alla realtà, dal momento che lo sviluppo dell'interesse per la letteratura può scaturire dalla realizzazione da parte dello studente-lettore che essa rappresenta uno strumento per la comprensione di sé stesso e della realtà, non solo quella ristretta in cui si trova a vivere il lettore, ma anche quella di altre culture o epoche storiche.

Dalle affermazioni della professoressa Weiß citate sopra, l'interesse per la letteratura e la capacità di godere di un testo letterario sembrano essere caratteristiche che gli studenti sviluppano in modo prevalentemente indipendente dagli studi universitari. In realtà, la stessa Weiß arriva a delineare degli elementi dell'insegnamento che possono concretamente guidare gli studenti verso l'apprezzamento della letteratura, e lo fa implicitamente raccontando di uno dei suoi corsi meglio riusciti:

«lo stavo lavorando a un saggio su ### [= autore francese del Cinquecento]. [...] e ho proposto un seminario con il titolo ### [= i saggi dell'autore], poi ho fatto una scelta perché 800 pagine di un testo del Cinquecento sarebbe stato pazzesco. E... avevo molti dubbi all'inizio: dubbi se gli studenti sarebbero [stati] capaci di capire quel francese un po' strano. Se avrebbero trovato interessanti questi testi, quello è il punto più... Ma nel corso... ha iniziato come pensavo io, con molti "uffa" e sospiri. Ma poi ho scelto si capisce i saggi più... piccanti, anche più interessanti. E alla fine del semestre mi hanno detto che non sentono l'autore come un autore del Cinquecento: hanno visto quello che di attualità c'è in questo pensiero e anche in questo modo di scrivere, in questo stile molto personale. Era una soddisfazione.» (Prof.in Weiß, 76)

È interessante vedere come, nel racconto della professoressa, l'apprezzamento del testo da parte degli studenti venga messo in relazione ad una sua specifica scelta didattica – ovvero la scelta dei brani in lettura – e venga delineato attraverso due aspetti che emergono chiaramente nel discorso teorico relativo alla dimensione emotivo-motivazionale della formazione letteraria: la capacità del lettore di godere del testo, qui attraverso l'apprezzamento dello stile specifico dell'opera, e la capacità di riferire il testo alla propria realtà personale, in questo caso attraverso il riconoscimento dell'attualità del pensiero dell'autore.

A proposito della dimensione del piacere, abbiamo già visto che – come Weiß – anche Rossi vi fa riferimento rispondendo alla mia domanda sugli obiettivi della formazione letteraria (v. § III 1.2). Ma mentre Weiß menziona lo sviluppo di un “gusto della letteratura” che porti gli studenti a continuare a leggere anche dopo aver terminato gli studi, Rossi – che è l'unica docente ad utilizzare autonomamente il termine “piacere” nell'intervista – descrive il piacere di “studiare” e di “leggere” come elementi fondamentali per la motivazione allo studio stesso.

Rossi sembra mettere il piacere della lettura principalmente in relazione con l'elemento dell'interesse per la letteratura, ovvero con la realizzazione dell'importanza della letteratura in quanto forma di espressione umana ed elemento costitutivo della società, nonché strumento di riflessione e di comprensione. Nel racconto di Weiß sul corso particolarmente riuscito citato sopra, è invece possibile desumere che il “gusto della letteratura” menzionato dalla professoressa includa anche la capacità di apprezzamento formale dei testi. Tale apprezzamento non viene menzionato esplicitamente da Weiß, ma è possibile che si sia realizzato attraverso il riconoscimento del “modo di scrivere”, dello “stile molto personale” dell'autore.

L'apprezzamento formale del testo viene menzionato anche da altri due docenti, anche se non esplicitamente in relazione alla dimensione del piacere della lettura: Schwarz, ad esempio, rispondendo ad una mia domanda su come l'approccio scientifico alla letteratura possa influenzare il modo in cui gli studenti leggeranno testi letterari, menziona brevemente la possibilità di un “apprezzamento più approfondito, più preciso” dei testi:

«(GM: Pensa che l'approccio scientifico alla letteratura abbia delle conseguenze nel modo in cui gli studenti leggeranno testi letterari?) Diciamo... un apprezzamento più approfondito, più preciso anche sarebbe certamente sì... una possibilità.» (Prof. Schwarz, 23-24)

Bianchi invece sottolinea l'importanza di non ridurre gli strumenti di analisi a nomenclatura, con il rischio di allontanare gli studenti “dall'apprezzamento della ricerca formale”:

«Già gli strumenti che io vedo che si usano non mi soddisfano molto, perché riducono gran parte della materia a nomenclatura. Ad esempio, figure retoriche: un puro elenco. Se non si fa capire che ci sono delle gerarchie all'interno delle figure retoriche, secondo me si allontana[no] gli studenti dall'apprezzamento della ricerca

formale. Ma oltre a questo, c'è stato uno studente nella prima lezione che ha riconosciuto immediatamente un *enjambement*. E quindi ha spiegato ai suoi colleghi cos'è un *enjambement*, ché loro non sono così esperti. Allora l'ha spiegato, siamo stati molto contenti. Allora poi gli ho chiesto: "Va bene, allora qual è il significato di 'sto *enjambement* in questa poesia? Che il poeta non era in grado di cavarsela in maniera diversa o c'è un significato?", "È un *enjambement*" ha sostenuto. E quindi forse queste ripetizioni... inducono a una sorta di banalizzazione del contenuto. Se io devo ripetere per la terza volta un corso in cui si parla dell'*enjambement*, della rima... mi annoio un po' [...]» (Dr. Bianchi, 28)

Nel racconto di Bianchi emerge chiaramente come la trasmissione di conoscenze relative alla metodologia di analisi – nel caso specifico la conoscenza delle figure retoriche – rischi di ridursi a nozionismo, e come la mancanza di una reale comprensione della funzione e del significato degli espedienti formali che vengono analizzati impedisca poi agli studenti di apprezzare in modo più approfondito la lettura. È molto interessante che – nonostante gli aspetti relativi all'analisi scientifica dei testi letterari siano largamente presenti nel discorso sull'insegnamento della letteratura che emerge dalle interviste con i docenti – essi vengano messi in relazione all'apprezzamento del testo solo marginalmente. Questo sembra confermare quella definizione di studio scientifico della letteratura per contrasto rispetto alla lettura per piacere (cfr. Anz 1998, 20-25), che potrebbe invece essere superata dalla promozione dello sviluppo di un "piacere della lettura professionale" (*Professionelle Leselust*, cfr. Eicher 1999, 38; v. § I 2.2.2).

Per quanto riguarda la capacità di riferimento alla realtà, abbiamo già visto che diversi docenti menzionano obiettivi di formazione ad essa riconducibili (v. § III 1.2): Gelb declina il riferimento alla realtà in prospettiva storica, riferendosi alla capacità da parte degli studenti di riconoscere il valore politico-sociale della letteratura; Rossi sottolinea il potenziale della letteratura come strumento per conoscere sé stessi e la realtà; infine Blau unisce questi due aspetti, indicando nella conoscenza del passato attraverso la letteratura un modo per conoscere sé stessi come frutto di quel passato.

Il riferimento alla realtà emerge nelle interviste con altri docenti anche come elemento di motivazione allo studio della letteratura. Ad esempio, Grün – parlando della motivazione degli studenti ad occuparsi di lingua, letteratura e cultura – afferma che la letteratura moderna risulta sicuramente più interessante per gli studenti, e anche per quanto riguarda la letteratura più antica, sono i temi più "attuali" a suscitare il loro interesse:

«[...] ho davvero l'impressione che la lettura più moderna sia più interessante, rispetto alla più antica. Cioè, lo scorso semestre ho fatto Boccaccio... sì. C'erano ancora cose che andavano bene, dove più o meno si... per così dire dove – non so – venivano rappresentati conflitti, che forse oggi sono ancora attuali, come ad esempio... storie d'amore, dove si può dire, ok, questo è un tema in qualche modo sempre presente. Oppure... ci sono queste cose orribili di abuso sulle donne, no? Che è anche un tema, che semplicemente è ancora attuale, e per

il quale si vede che la connessione forse è più forte, oppure con cui gli studenti possono stabilire delle connessioni più facilmente.» (Dr. Grün, 12 – originale in tedesco¹)

La questione viene affrontata in modo analogo da Bianchi, che vi fa riferimento raccontando di un corso particolarmente riuscito. Il docente racconta di aver proposto un corso sulla migrazione, in un momento in cui il tema era molto presente nel discorso pubblico, e questo ha portato ad un maggior coinvolgimento degli studenti che hanno partecipato più attivamente al dialogo a lezione, in alcuni casi proponendo ulteriori testi da analizzare:

«Due semestri fa ho tenuto un corso sulla migrazione, proprio nel momento in cui c'era... periodicamente un'intervista rilasciata da una personalità del mondo accademico rilevante su... ciò che modifica, in Europa, l'ingresso dei migranti. E quindi forse gli studenti erano continuamente sollecitati da messaggi di questo tipo. E quel corso è andato veramente molto bene perché... c'erano molte persone che veramente partecipavano molto attivamente, anche quando non erano impegnate in prima persona a fornire l'interrogazione del testo [...] mi sono venute delle sollecitazioni relativamente spontanee da parte loro, cioè dei testi da analizzare.» (Dr. Bianchi, 40)

Infine, anche nelle interviste con Weiß e Blau, il riferimento alla realtà viene declinato come riferimento alla attualità in quanto criterio di scelta dei contenuti da proporre nel corso. La professoressa Weiß afferma di lasciarsi “guidare” anche dall'attualità nella scelta degli autori da trattare, raccontando come esempio di un suo corso di scienze dei media (*Medienwissenschaft*):

«[...] a volte mi lascio guidare anche dall'attualità. Faccio un esempio che non è di letteratura ma di *Medienwissenschaft*: io ho proposto un po' polemicamente un seminario di *Medienwissenschaft* ### [= titolo del seminario] sapendo bene che [il regista] è ### [= nazionalità del regista] è nazionalizzato italiano, perché pensavo che in tempi come questi... fosse interessante presentare l'altra faccia della ### [= nazione di provenienza del regista].» (Prof.in Weiß, 72)

Il riferimento all'attualità può quindi fungere da criterio di scelta dei temi da trattare nei corsi, e se Weiß e Bianchi si lasciano guidare dall'attualità, proponendo temi relativi alla realtà quotidiana degli studenti, Blau coglie talvolta l'occasione di ricorrenze e anniversari per ribadire l'attualità di autori del passato, e la loro “presenza nella società italiana” del presente:

«Anche agganci esteriori... per esempio, un fatto di motivazione ogni tanto sono le festività, celebrazioni, eccetera. Se celebriamo non so i 500 anni della prima edizione dell'*Orlando furioso*, se leggono in tutti i giornali... preferirei per la lezione di questo semestre piuttosto questo per far capire che ha ancora una certa importanza nella società italiana. Oppure non so... farò senz'altro nel '21 una lezione su Dante, ovviamente. (GM: Quindi in occasioni... per legare in un certo senso all'attualità quello che...) Certo. Per far percepire anche la presenza di questi argomenti nella società italiana nei giornali, televisione, mostre.» (Prof. Blau, 66-68)

¹ «[...] ich habe schon das Gefühl, dass eher neuere Literatur interessanter ist, als ältere. Also, letztes Semester hab' ich Boccaccio gemacht ... ja. Da waren noch immer die Dinge kamen gut an, wo man ... sozusagen wo – weiß nicht – Konflikte dargestellt wurden, die heute immer noch vielleicht aktuell sind, ja, irgendwie also ... so Liebesgeschichte, wo man sagt, ok, das ist ein Thema, was immer irgendwie da ist. Oder ... es gibt diese furchtbaren Frauenmissbrauchsdinge, ja? Das ist auch so ein Thema, das einfach auch noch aktuell ist, und wo man merkt, dass da die Verbindung vielleicht stärker ist, oder die Studenten dann leichter Verbindungen herstellen können.» (Dr. Grün, 12).

A differenza di quanto raccontato dalla professoressa Weiß a proposito di un corso particolarmente riuscito, dove gli studenti hanno imparato a riconoscere quanto di attuale ci fosse nel testo dato in lettura, nelle affermazioni di Bianchi e di Grün la possibilità di riferimento alla realtà è strettamente connessa a caratteristiche contenutistiche proprie dei testi. Nella riflessione sulla didattica della letteratura viene ampiamente affrontata la questione della scelta dei testi da proporre agli alunni, ed uno dei principali criteri è quello di proporre temi, e quindi testi, rispetto ai quali gli studenti-lettori riescano a stabilire più facilmente collegamenti con la loro esperienza di vita personale e la realtà che li circonda (v. § I 2.2.2). Come invece dimostra il racconto di Weiß, a livello universitario il riferimento dei testi alla realtà può estendersi oltre la ristretta prospettiva personale, abbracciando anche la profondità storica e l'alterità sociale e culturale. La capacità di riferimento alla realtà può quindi essere sviluppata non limitatamente alla realtà personale dello studente, ma come abilità applicabile a qualsiasi testo, estendendosi a differenti contesti culturali o storici, per i quali la letteratura può diventare veicolo di conoscenza e strumento di riflessione e comprensione. Per incoraggiare questa dinamica è forse possibile intervenire in modo esplicito sulla dimensione della consapevolezza e della riflessione che caratterizza lo studio della letteratura a livello universitario, invitando gli studenti a riflettere sul valore e sulla funzione della letteratura.

5.2.2. Strategie per incoraggiare gli studenti alla lettura

Abbiamo visto come sia piuttosto diffusa tra i docenti la percezione che molti degli studenti iscritti a Romanistica abbiano uno scarso interesse per lo studio della letteratura, e in particolare per la lettura. Tale scarsa propensione da parte degli studenti può quindi spingere i docenti a impiegare strategie per incoraggiarli a leggere, almeno i testi assegnati per i diversi corsi. Ad esempio, sono stati già menzionati i test intermedi che Weiß e Verdi sottopongono agli studenti frequentanti i loro seminari per verificare la lettura delle opere oggetto del corso: si tratta di prove scritte in cui gli studenti sono chiamati a rispondere ad alcune domande aperte – di contenuto o di scrittura creativa – dimostrando così di aver letto i testi in esame (v. § III 3.2.3)¹. In questo modo tutti i frequentanti sono portati a leggere anche testi sui quali non lavoreranno personalmente per la relazione o l'elaborato finale. Anche Bianchi, con la

¹ Nello specifico dei corsi osservati si è trattato per il seminario SE2/3-UniA della professoressa Weiß di un singolo test intermedio su tutti i testi in esame a circa metà semestre, e che contava per 15% del voto finale; mentre per il seminario propedeutico SE2-UniAbis, Verdi ha diviso il carico di lettura in tre brevi test di circa 15 minuti ciascuno, senza specificare il peso delle singole prove sul voto finale. Le domande proposte in questi test si riferivano al contenuto delle opere, ma i due docenti hanno anche assegnato dei compiti di scrittura che, pur dovendosi fondare su una profonda conoscenza dell'opera di riferimento, richiedevano un contributo creativo da parte delle studentesse: Weiß ad esempio ha chiesto di immaginare la prosecuzione della vicenda narrata in un romanzo, mentre Verdi ha chiesto di inventare, motivandolo, un nuovo personaggio per una commedia.

programmazione degli interventi di commento alle relazioni da parte degli studenti (v. § III 4.3.2), evita che ad aver letto il testo oggetto della presentazione sia unicamente lo studente relatore, sebbene venga coinvolta solo un'altra persona.

Al di là delle misure 'cogenti', in qualche misura oggetto di valutazione, è possibile che – soprattutto in un contesto di progressivo calo del numero di iscritti – anche le decisioni didattiche che i docenti prendono in relazione ai testi da proporre vengano influenzate dalla percezione delle capacità, delle attitudini e degli interessi degli studenti (v. § I 2.2.2).

A questo proposito risulta interessante il già citato racconto di Grün (v. § III 5.2.2) su come i suoi criteri di scelta dei testi siano cambiati rispetto a cinque-sei anni prima, ovvero quando era alle sue prime esperienze di insegnamento: Grün, che inizialmente prendeva in considerazione la rilevanza delle opere per la formazione degli studenti, è passato a considerare anche la comprensibilità dei testi e il loro potenziale di interesse per gli studenti. Inoltre, per il corso osservato nella presente indagine, il docente non ha considerato la difficoltà dei testi unicamente in riferimento al livello del corso, ma anche rispetto al progresso nel corso del semestre, proponendo quindi inizialmente i testi di più facile lettura.

Rosa, alla mia domanda su come sceglie i testi da proporre all'interno dei corsi, risponde innanzitutto menzionando il suo "personale piacere" e il canone, poi afferma di considerare anche ciò che potrebbe piacere agli studenti, e che potrebbe essere da loro letto facilmente:

«(GM: Come scegli i testi che poi presenti agli studenti?) Mio personale piacere [ride]. No, non sempre, ci sono dei testi canonici che dobbiamo fare o che so che gli studenti dovrebbero fare, vedere questo, questo, questo. Però per esempio adesso nel ### [= corso introduttivo], quando c'è la narrativa, ogni anno scegliamo un altro romanzo, più o meno scelgo quello che mi piace anche a me leggere, o che penso che potrà piacere o che possa... anche agli studenti, o che potranno leggere facilmente.» (Dott.ssa Rosa, 57-58)

Tuttavia, quando le chiedo conferma sull'attenzione al livello linguistico nella scelta dei testi, Rosa aggiunge l'importanza di leggere anche "testi difficili", per portare gli studenti ad affrontare testi più antichi:

«(GM: Quindi anche un'attenzione alla lingua... al livello linguistico?) Sì, un po' sì, però... può anche essere difficile perché tutto sommato devono leggere anche testi difficili. Se non cominciamo nel ### [= corso introduttivo] a leggere Petrarca, non capiranno mai Ariosto o Tasso.» (Dott.ssa Rosa, 59-60)

Il limite del considerare il livello di complessità linguistica come criterio di selezione dei testi emerge anche nell'intervista con Verdi, che – alla mia domanda se avesse tenuto conto della lingua nella selezione dei testi – risponde di averlo fatto solo parzialmente, e di aver considerato piuttosto la loro lunghezza e la complessità a livello testuale:

«(GM: Per i testi che hai scelto hai tenuto conto proprio della lingua?) In parte sì, d'altra parte come fai? Sono testi letterari alla fine, non puoi... non hai molta... come dire, molta scelta, ecco, non hai molto gioco. Alla fine, son testi scritti per chi son scritti. Quindi nel tener conto... ho solo ridotto la massa. Ho cercato comunque anche qualcosa che non fosse troppo, troppo, troppo astruso. Qualcosa di più o meno lineare comunque, o comunque

di rintracciabile. Quello sì. Certo non sono andato lì alla ricerca delle caratteristiche grammaticali, perché allora non avrei... avuto testi su cui lavorare. Però sì, ho cercato uno, nella quantità, diciamo di renderli leggibili, e due, anche non esagerare con... testi troppo astrusi.» (Mag. Verdi, 103-104)

Anche Gelb, raccontando di uno dei suoi primi proseminari in cui ancora pretendeva la lettura integrale dei testi assegnati da parte di tutti gli studenti (v. § III 5.1.2), sottolinea il fatto che comunque non si trattasse di un carico di lettura eccessivo:

«Lì l'avevo preteso sì, che leggessero tutti e tre [i testi]. Che poi non è moltissimo, no? Perché è una novella, un racconto di ### [= autore] e un romanzo, ### [= titolo del romanzo]. Quindi non era moltissimo che dovevano leggere.» (Dr. Gelb, 80)

Alla mia domanda se considerasse il livello linguistico nella scelta dei testi da proporre, risponde di non averci mai pensato, ma spiega che non si tratta in genere di testi difficili, e ne sottolinea la brevità:

«(GM: Nella scelta dei testi tiene conto anche del livello linguistico proprio del testo... della difficoltà di comprensione proprio meramente linguistica?) Non l'ho considerata. A dir la verità non ci ho mai pensato a questo: io ho sempre scelto i testi a seconda della mia idea, diciamo, di contenuto... Ma poi non sono difficili, eh? Ma ### [= novella di fine Ottocento] forse sì, ma... ### è un racconto penso di dieci pagine, cioè non è... [...] e visto che faccio solo un proseminario ogni tre-quattro semestri scelgo un argomento che mi va.» (Dr. Gelb, 83-86)

Per i proseminari Gelb sceglie quindi i temi da affrontare nei corsi sulla base del proprio interesse personale, e la scelta dei testi da proporre avviene coerentemente con la scelta del contenuto, senza considerare le potenziali difficoltà di comprensione da parte degli studenti.

Bianchi invece, che come abbiamo visto è tra i docenti intervistati colui che maggiormente tematizza la questione della competenza linguistica, racconta di prendere in considerazione non solo il supposto livello linguistico degli studenti per quel determinato corso, ma le concrete competenze del gruppo che si trova di fronte all'inizio del semestre. Il docente, raccontando di come pianifica un suo seminario, spiega innanzi tutto di selezionare testi interessanti e rilevanti per il tema prefissato, di preferire testi compiuti, e poi – dopo aver conosciuto gli studenti e aver stimato le loro possibilità di comprensione – di fornire un supporto specifico o arrivare eventualmente ad escludere quei testi che rischierebbero di generare negli studenti “un rapporto frustrante con l'analisi testuale”:

«All'inizio... designo il tema, colloco all'interno del tema designato i testi che mi sembrano possano essere interessanti e rilevanti. Come principio quello che ogni testo analizzato sia compiuto, quindi non estratti da opere. E dopo, sulla base degli studenti che mi trovo concretamente di fronte, cerco di calibrare o fornendo io un sostegno, oppure eliminando testi che avevo pensato all'inizio che mi sembrava potessero essere proposti e che invece mi rendo conto non sarebbero assolutamente compresi. Perché sia nel corso del semestre sia nel corso di studio penso che un rapporto frustrante con l'analisi testuale abbia una ricaduta catastrofica [ridendo] sulla media.» (Dr. Bianchi, 38)

Per l'esercitazione invece, dove gli studenti hanno la possibilità di esercitare l'analisi su concreti esempi testuali, Bianchi spiega di non limitarsi esclusivamente a testi semplici, ma

comunque di “cercare di mettersi nei loro panni”, per capire dove gli studenti potrebbero avere difficoltà e fornire eventualmente un supporto:

«Diciamo che... la compilazione dei testi mi costa parecchio lavoro. Proprio perché cerco di mettermi nei loro panni, e capire quali sono i testi che sono effettivamente portabili. Per la fase introduttiva adesso... ho un parco di testi relativamente ristretto, che mi sembra siano molto significativi per la letteratura italiana e che – con opportuni chiarimenti linguistici da me forniti – siano fruibili. E a partire da quelli poi cerco di proporre testi che non necessariamente devono essere semplici insomma.» (Dr. Bianchi, 60)

Nel corso osservato (SE1-UniA), Bianchi ha proposto racconti o brevi capitoli in sé compiuti di circa 15-20 pagine, mentre per l'esercitazione – di cui il docente racconta nell'intervista – spiega di prediligere brevi testi poetici per i quali è possibile “discutere su ogni parola”:

«Dunque, io sono partito da testi di carattere poetico. [...] anche il testo poetico presenta delle questioni di carattere narrativo. E quindi secondo me si può applicare tranquillamente l'armamentario della narratologia [...]. I testi hanno il vantaggio di essere molto brevi, si può discutere su ogni parola. E penso che in questo modo i concetti rimangano più fissati, perché effettivamente non si apprende a memoria un concetto, ma lo si vede concretamente come funziona e perché funziona e perché è rilevante. In questo modo spero di poter far emergere la gerarchia tra le figure retoriche, gli strumenti linguistici e narratologici, man mano che si presentano effettivamente nei testi.» (Dr. Bianchi, 72)

Il professor Blau, rispondendo alla domanda su quali siano i criteri che adotta per la scelta delle opere da affrontare nei corsi, spiega di basarsi in modo flessibile sul canone, scegliendo poi sulla base di preferenze personali:

«(GM: Quali criteri segue per la scelta delle letture?) Personali, anche. Cioè prima – come ho già detto – canone [ridendo], che bisogna rispettare fino a un certo punto. Cioè devo assolutamente presentare Dante, anche se non mi piace personalmente, però fa parte della cosa, è un monumento che bisogna presentare. Perché secondo me la nostra responsabilità è di offrire agli studenti, di far conoscere le cose. E poi uno fa le proprie scelte [...] la mia prima responsabilità è di dare gli strumenti per poter effettuare questa scelta.» (Prof. Blau, 66)

Per quanto riguarda invece i singoli brani da proporre a lezione, abbiamo già visto (v. § III 3.2.1) come Blau spiega di sceglierli sì in funzione dell'argomentazione – devono dunque essere brani rappresentativi sia dal punto di vista del contenuto che della forma – ma ammette che scegliere brani troppo difficili potrebbe essere controproducente, e per questa ragione la scelta dei brani dovrebbe avvenire all'insegna del compromesso.

La professoressa Weiß, per la scelta dei temi da affrontare nei corsi, si lascia guidare anche dall'attualità (v. § III 5.2.1), ma tiene conto in primo luogo del livello del corso:

«Come scelgo gli autori da trattare... Questo dipende dal livello del corso, certamente. E poi cerco di scegliere ogni tanto anche un po' di letteratura... dei secoli passati. Poi rimettendo il Novecento, eccetera, al centro. E a volte mi lascio guidare anche dall'attualità. [...] E poi a volte ripeto anche seminari che ho già fatto in passato, perché già è una corsa contro il tempo...» (Prof.in Weiß, 72)

Alla fine dell'intervista, parlando delle indicazioni che fornisce ai suoi assistenti che sono alle prime esperienze di insegnamento, la professoressa menziona anche la questione della

quantità di letture richieste per un corso, sottolineando come questa debba essere stabilita sulla base di un criterio realistico:

«[...] discuto con loro [i suoi assistenti] la scelta dei testi. E consiglio primo: la mia ###, che fa l'assistente di francese, aveva in mente un numero di pagine intorno alle mille. Ho detto: "Questo non va"... per un proseminario, si capisce. E le ho chiesto di fare una scelta tra le 300 e le 350 pagine: questo al limite può andare. Quindi sono idee da idealista che ha, ma si deve anche parlare della realtà.» (Prof.in Weiß, 104)

Quello relativo all'estensione delle letture sembra essere il criterio più diffuso per la selezione dei testi: abbiamo già visto che alcuni docenti propongono antologie di brani selezionati, ma anche nella scelta di opere integrali sembrano tenere conto della lunghezza, prediligendo spesso generi brevi, come poesie, novelle, racconti, atti unici, o romanzi brevi, in modo da poter offrire testi compiuti, ma allo stesso tempo non richiedere un carico di lettura troppo elevato.

Come abbiamo visto nel caso dei corsi di storia della letteratura (v. § III 3.2.1), raccolte di brani selezionati possono essere messe a disposizione degli studenti per fornire loro delle conoscenze di base sulla produzione letteraria del paese. Schwarz, ad esempio, inserisce nelle *slide* per il suo corso introduttivo (VO1*2-UniB) una serie di brani numerati progressivamente, accompagnati da traduzione e commento: come poi spiega nell'intervista, la limitazione della lunghezza dei singoli brani ad una *slide* è motivata dal livello degli studenti, che dovrebbero infatti frequentare il corso nel secondo semestre. Inoltre, nella scelta dei brani da proporre, Schwarz non si limita a grandi autori, ma include anche testi significativi dal punto di vista del racconto della storia della letteratura, ad esempio per lo sviluppo di un genere letterario.

Rot compila invece una vera e propria dispensa di testi, non solo per il suo corso di storia della letteratura (VO2-UniA), ma anche per l'esercitazione (UE-UniA). Come spiega la stessa docente – che ritiene la trasmissione della conoscenza di opere e autori canonici uno degli obiettivi fondamentali della formazione letteraria (v. § III 1.2) – l'impiego di simili dispense offre agli studenti la possibilità di approcciarsi ai testi senza dover affrontare le letture integrali:

«[...] io cerco di animarli [a leggere] perché nelle antologie questi brevi passaggi, si possono senz'altro leggere, si possono certamente leggere, no? Non richiedono che [gli studenti] leggano i libri completamente, non funziona. Non funziona a livello di tempo. Sì, possono leggerne due, tre per un corso, di testi originali, e devono comunque leggere anche tante opere di teoria, no? Letteratura secondaria. Quindi è certo... voglio dire, gli studi letterari e questi studi filologici in generale richiedono molta lettura, e per di più è così, che [gli studenti] devono leggere in un'altra lingua, no?» (Dr.in Rot, 61 – originale in tedesco¹)

¹ «[...] ich versuch' sie dazu animieren, weil grad in den Anthologien diesen kurzen Textstellen, die kann man schon lesen. Die kann man doch lesen, nicht? Die verlangen nicht, dass sie die Bücher alle komplett lesen, das geht net. Es geht zeitlich nicht aus. Ja, sie können zwei, drei vielleicht lesen für eine Lernveranstaltung, jetzt an Originaltexten, und sie müssen ohnehin zu viel an theoretischen Werken auch lesen, ja? Sekundärliteratur. Also es

Anche Braun redige dispense contenenti estratti sia di letteratura primaria sia secondaria per il suo corso monografico avanzato (VO3-UniC). Il docente – parlando dei documenti che mette online a disposizione degli studenti – fa riferimento alla volontà di permettere agli studenti di approcciarsi ai testi, sollevandoli però dalla lettura integrale. Braun afferma inoltre che le dispense non solo sono funzionali al corso stesso, consentendo a lui di “descrivere” ciò che si era proposto, e agli studenti di affrontare un carico di lettura più contenuto, ma possono essere utilizzate dagli studenti per approfondimenti successivi, anche sulla base dei loro interessi:

«Questi documenti sono un tentativo di costruire un ponte tra me e gli studenti, e richiedono anche molto meno di quanto richiederebbe la lettura completa, in fondo sono solo brani. Ma penso ehm... di essere riuscito con questi brani a descrivere ciò che volevo descrivere. Questo era in realtà il motivo, no? E posso però immaginare – sono venuto a saperlo – che alcuni studenti li usano per dopo, per gli esami, e così via. O che, se per esempio cercano un tema, esaminano tutti i documenti e guardano: "Cosa mi interessa in realtà, cosa potrebbe interessarmi?". E se sono arrivato a questo, ho già raggiunto molto.» (Dr. Braun, 31 – originale in tedesco¹)

Per quanto riguarda invece le letture integrali, o comunque in sé compiute, la predilezione per generi brevi viene menzionata dalla professoressa Grau, la quale ha proposto la lettura di novelle o di opere teatrali in entrambi i seminari osservati per il presente studio:

«(GM: Pensa che gli studenti dei seminari leggano effettivamente le opere delle altre presentazioni?) Metà e metà. Le novelle sì, se hanno tre pagine – come l'ultima e così via – ci si accorge che hanno letto, perché con un romanzo non arrivano mai alla fine. [...] per questo in genere faccio novelle, perché [gli studenti] riescono a leggere una novella dall'inizio alla fine [ride]. Allora, questi testi brevi... ce la fanno. E poi, se hanno avuto successo con [la novella], ché ce l'hanno fatta, poi leggono ancora la novella successiva e così via. Certo, con i romanzi è molto più difficile, molto più difficile.» (Prof.in Grau, 148 – originale in tedesco²)

La professoressa preferisce quindi proporre novelle, perché gli studenti sono in grado di leggerle interamente, a differenza dei romanzi, che invece – sostiene Grau – non verrebbero mai letti fino alla fine. Inoltre, nel racconto di Grau emerge un elemento molto interessante,

ist schon ... ich mein', die Literaturwissenschaft und überhaupt diese philologischen Studien sind sehr leseintensiv, und noch dazu es ist ja so, dass die die in einer anderen Sprache lesen müssen, nicht?» (Dr.in Rot, 61).

¹ «Diese Papiere sind ein Versuch, eine Brücke herzustellen zwischen den Studenten und mir. Und sie verlangen auch deutlich weniger als das, was die gesamte Lektüre erfordern würde, ja? Die sind ja immer nur Ausschnitte. Aber ich denke ähm ..., dass es mir mit diesen Ausschnitten gut gelingt, das zu beschreiben, was ich beschreiben möchte. Das war eigentlich mein Grund, ja? Und ich kann mich aber vorstellen – das hab' ich erfahren – dass manche Studenten das für später, für Prüfungen und so weiter, mitbenutzen. Oder dass sie, wenn sie beispielweise nach einem Thema suchen, dass sie die ganzen Papiere durchsehen, und gucken: „Was interessiert mich eigentlich, was könnte mich eigentlich interessieren?“. Und wenn ich das geleistet hätte, dann hätte ich ja schon viel erreicht.» (Dr. Braun, 31).

² «(GM: Denken Sie, dass die Studenten in den Seminaren die Werke anderer Referaten eigentlich lesen?) Halb-halb. Die Novellen ja, wenn sie drei Seiten haben – so wie die letzte und so – dann merkt man, dass sie sie gelesen haben, weil im Roman sind sie nie bis zu Ende gekommen. [...] ich mache deshalb generell Novellen, weil sie es [?] schaffen, eine Novelle vom Anfang bis zum Ende zu lesen [lacht]. Also, diese kurzen Texte, diese schaffen sie. Und wenn sie dann ein Erfolgserlebnis damit hatten, dass sie es geschafft haben, dann lesen sie auch noch mal die nächste Novelle, und so weiter und so fort. Bei Romanen ist natürlich viel schwieriger, viel schwieriger.» (Prof.in Grau, 148).

ovvero l'effetto motivante che l'essere riusciti a leggere un testo nella sua interezza può avere sugli studenti.

Infine Rossi, a proposito della scelta dei temi e degli autori da affrontare nei corsi, racconta di fare principalmente riferimento ai temi sui quali si sente più preparata e di seguire anche i propri interessi personali:

«Ho scelto cose sulle quali avevo già lavorato un pochettino io stessa [...]. E poi sì, un po'... ripeto, non proprio attinenti al mio tema di dottorato, però non veramente distanti dal tema di dottorato. Perché? perché semplicemente è l'ambito nel quale io stessa mi sento a mio agio [...]. E... un po' anche proprio per interesse personale.» (Dr.in Rossi, 36)

I criteri di scelta della docente non sembrano quindi prendere in considerazione gli studenti. Tuttavia, all'inizio dell'intervista, lamentandosi del fatto che gli studenti non leggono, Rossi racconta di adottare delle strategie per cercare di incoraggiarli alla lettura:

«[...] malgrado tutta la buona volontà, anche tutte le agevolazioni che uno offre a questi studenti – tipo, ad esempio, decidere di leggere delle poesie invece di far leggere solamente dei romanzi – servono a poco: loro non leggono. [...] Ho cercato nel corso degli anni sempre di elaborare delle strategie per rendere le tematiche e l'approccio alla lettura più accattivanti, ma alla fine il risultato è sempre lo stesso: dai da leggere un romanzo, loro sanno prima dell'inizio del semestre che entro la fine del semestre dovranno aver letto un romanzo – poi parliamo di 200 pagine, scritte anche abbastanza scorrevoli e facili... una lingua comprensibile per chi studia l'italiano – l'hanno letto sì e no in tre. [...] Abbiamo quasi tutti lo stesso problema. Poi certo c'è chi lo affronta in maniera diversa, c'è chi magari dà... da leggere dei passi di vari romanzi, non pretende che si legga un romanzo per intero. Però il problema di base è sempre quello: non leggono. Per questo è un po' triste, ed è sempre la nota dolente alla fine di ogni semestre.» (Dr.in Rossi, 2-4)

La docente constata la difficoltà a spingere gli studenti a leggere nonostante l'impiego di alcune strategie, come la riduzione del carico di lettura attraverso la scelta di testi poetici o di brani tratti da romanzi, la scelta di testi "scorrevoli" e adeguati al livello di italiano degli studenti, o la proposta di approcci o tematiche più "accattivanti".

Tab. 50_ Criteri menzionati dai docenti per la scelta delle opere da affrontare nei corsi.

	Prof.in Weiß	Dr. Bianchi	Prof. Blau	Dr. Gelb	Dr.in Rot	Mag. Verdi	Prof. Schwarz	Dott.ssa Rosa	Dr.in Rossi	Dr. Grün	Prof.in Grau	Dr. Braun
interesse personale del docente			X	X				X	X			
rispetto del canone / rilevanza dell'opera			X		X		X	X				
rilevanza del testo in relazione al corso		X		X								X
livello degli studenti e difficoltà del testo	X	X	X			X		X		X		
interesse per gli studenti / attualità	X		X					X	X	X		
testi brevi, compiuti / limitato carico di lettura	X	X		X	X	X	X		X		X	X

Concludendo, è possibile affermare che la limitazione della lunghezza dei testi proposti all'interno di un corso potrebbe avere un effetto positivo sulla motivazione degli studenti ad

affrontarne la lettura. Ciononostante, sebbene molti dei docenti intervistati affermino di limitare il carico di lettura per i singoli corsi, gli studenti sembrano essere comunque spesso restii a leggere i testi assegnati. Questo potrebbe suggerire che il criterio riferito alla 'quantità' delle letture, ovvero all'estensione del carico di lettura, non sia efficace, o per lo meno non sia efficace se applicato come unica strategia per incoraggiare gli studenti alla lettura. Infatti, anche di fronte a una lettura molto breve – come nel caso di molti testi poetici – gli studenti potrebbero incontrare particolari difficoltà di comprensione, affrontando così un'esperienza di lettura demotivante. La stessa Rossi, come è stato già menzionato sopra (v. § III 4.2.1), afferma che la lettura di testi poetici potrebbe presentare particolari difficoltà per gli studenti. Inoltre, nel caso di testi la cui lettura risulti particolarmente ostica, anche il potenziale di interesse potrebbe non essere sufficiente a motivare gli studenti.

Queste riflessioni dovrebbero portare a prendere in considerazione anche elementi relativi alle 'qualità' – a livello linguistico e testuale – dei testi da proporre, per evitare che la lettura si trasformi in un'esperienza frustrante e respingente per gli studenti. Ciò non deve comportare necessariamente l'esclusione di testi che, per lingua o struttura, potrebbero essere di difficile comprensione per gli studenti, ma – come spiegato da Bianchi – rende necessaria l'eventuale inclusione di elementi di supporto alla lettura. Tali considerazioni dovrebbero inoltre essere portate avanti sulla base di un'idea chiara del progresso degli studenti dal punto di vista della competenza linguistica (v. § III 4.1).

5.2.3. Il ruolo della figura del docente nello sviluppo dell'interesse per la letteratura

Nei racconti che i docenti intervistati hanno fatto parlando della loro esperienza come studenti o giovani ricercatori, appaiono spesso le figure dei loro professori: non solo è emerso più volte il ruolo determinante che uno o più professori hanno svolto nello sviluppo della passione per la materia da parte dell'intervistato, ma in diverse occasioni questi sono stati descritti come modello.

Gelb, ad esempio, racconta di come abbia deciso di cambiare il suo indirizzo di studi, avendo scoperto "la passione" per la letteratura grazie all'incontro con alcuni docenti:

«Io non volevo laurearmi di Romanistica [...]. E invece poi è successo qualcosa qui che mi ha fatto cambiare. [...] sono stati dei corsi dove ho capito qualcosa sulla passione della letteratura. Però temo di non [ride] temo... cioè, e questa cosa è connessa a certi personaggi che insegnano, insegnavano qui [...]. Però temo di non apparire con questo ruolo nella biografia di uno dei miei studenti. Cioè temo che non ce ne è neanche uno che dirà: "Sì, ma la letteratura... da quando ho fatto il corso con ### [= Gelb] ho capito...", temo di no. Non lo so.» (Dr. Gelb, 68)

Nel racconto, Gelb confronta la sua esperienza da studente con quella che potrebbero vivere gli studenti nei suoi corsi, manifestando il timore di non riuscire a svolgere il ruolo che

per lui hanno invece svolto quei professori che – attraverso la trasmissione della passione per la materia – lo hanno portato a cambiare percorso di studi.

Come per Gelb, anche dal racconto del professor Schwarz emerge il ruolo chiave svolto da un suo professore nella scelta del percorso di studi:

«Diciamo... la cosa che mi ha fatto studiare Italianistica – perché io all'inizio ho studiato Comparatistica e Linguistica generale, con l'Italianistica solo come seconda materia – la cosa che mi ha fatto scegliere l'Italianistica come materia principale era, diciamo, la... persona del professore di allora che è il mio predecessore qui, ### [= nome del professore], che era estremamente interessante e un'ispirazione per tutti, senza... lo non saprei dire quale [fosse] il suo approccio didattico [...]. Il suo stile diciamo era molto particolare, e [aveva] il fascino di un personaggio letterario, quasi. Questo io lo faccio un po' meno, anche perché credo che... non sono più questi tempi. Siamo in un'epoca anche un po' diversa.» (Prof. Schwarz, 34)

Schwarz attribuisce al suo professore di allora un “fascino di un personaggio letterario”, e sebbene non voglia proporsi allo stesso modo, dal momento che i tempi sono cambiati, ritiene che lo “stile personale” svolga ancora un ruolo importante nell'insegnamento universitario:

«[L'insegnamento universitario] secondo me è molto anche una questione di stile personale, anche di – diciamo – personalità letteraria. Uno è anche un po' – questo diciamo lo spero – ehm... un personaggio...» (Prof. Schwarz, 32)

Anche nell'intervista con Rosa emerge il ruolo fondamentale svolto da alcuni suoi professori che l'hanno “ispirata” a continuare con lo studio:

«[...] quelli [i docenti] che didatticamente sono meglio, sono anche quelli che riescono a fare [andare] avanti gli studenti. E se penso al mio proprio studio, ai tempi in cui studiavo, in fondo ho continuato quella cosa perché ho avuto due professori – o che sono oggi professori, assistenti all'epoca – che sono stati bravissimi e che mi hanno ispirato. Senza delle persone che ti ispirano, di metodo e di sapere – conoscenze che hanno – non vai avanti. E non vedo con i miei studenti... Cioè ci sono quelli che vengono dopo due anni, dicono: “Ah... ricordo ancora di quel corso e... ho continuato a quel Master solo per Lei”. È bellissimo se qualcuno ti dice che ha continuato perché ha iniziato con te.» (Dott.ssa Rosa, 102)

In questo caso – diversamente dell'esperienza di Gelb – l'intervistata racconta con gioia di quando riesce a essere a sua volta ispirazione per i suoi studenti, anche se la frase lasciata sospesa (“E non vedo con i miei studenti...”) lascia pensare che si tratti di casi isolati.

Grün, rispondendo alla mia domanda se avesse avuto dei modelli positivi di docente a cui fare riferimento, cita il suo relatore di dottorato, descrivendo la sua capacità di tenere le lezioni in modo autorevole, mantenendo allo stesso tempo un rapporto alla pari con gli studenti:

«[...] il mio relatore di dottorato a ### [= città dove Grün ha studiato], lui anche ha [tenuto] sempre le sue lezioni in modo rilassato, cioè senza: “Io sono il professore e adesso vi insegno io”, no? Piuttosto [ha] discusso in modo sempre disponibile per così dire, alla pari... con un'autorevolezza così naturale, derivante da una conoscenza incredibile, no?» (Dr. Grün, 58 – originale in tedesco¹).

¹ «[...] mein Doktorvater in ###, der hat auch seine Veranstaltungen immer so locker, jetzt nicht so: „Ich bin der Professor und doziere ihr mal so rum“, ja? Sondern sehr nahbar sozusagen auf Augenhöhe ... diskutiert, mit so einer natürlichen Autorität, aus einem unglaublichen Wissen, ja?» (Dr. Grün. 58).

Anche la professoressa Weiß, descrivendo il professore che l'ha accompagnata nel dottorato, menziona non solo le sue doti intellettuali, ma anche il suo "amore intrinseco per la letteratura e la lettura":

«[...] lui era un modello positivo, nel senso che... era il primo intellettuale che conoscevo da vicino. E ero... lo ammiravo per tutto quello che sapeva, che aveva letto, di come lo poteva mettere in frasi precise... della sua intellettualità. E – anche questo mi è molto piaciuto – del suo amore intrinseco per la letteratura e la lettura.» (Prof.in Weiß, 14)

Weiß parla del suo relatore come di un modello positivo di intellettuale, sebbene non esiti a criticarne alcuni aspetti umani, quali il cinismo con cui si rivolgeva agli studenti e il favoritismo nei confronti dei ricercatori maschi:

«La stessa persona umanamente era, diciamo, difficile. Faceva – all'epoca era del tutto normale – differenza tra i dottorandi maschi e femmine, e c'era un impegno diverso per i due sessi. E quando si trattava di far carriera, gli uomini erano spudoratamente preferiti. E... ma questo era la normalità dell'epoca. Ciò che non era la normalità era il suo cinismo nell'esprimersi. Io penso che un insegnante non debba mai essere cinico con gli studenti. Cioè può essere cinico con gli amici, con sé stesso, ma non con persone che dipendono da te... ecco.» (Prof.in Weiß, 14)

Infine, molti docenti affermano l'importanza di riuscire a trasmettere l'interesse per la materia, insegnando con passione ed entusiasmo. Grün ad esempio, formulando dei consigli per un ipotetico collega alle prime esperienze di insegnamento, raccomanda innanzi tutto di avere una buona preparazione e di essere autentici, per poi aggiungere che la chiave di tutto è insegnare volentieri e trasmettere l'interesse e la fascinazione per la materia:

«Consigli... essere ben preparati [...]. E... non fingere come persona, essere sé stessi [...]. Cioè, quando non si sa qualcosa, non fare finta, ma dire semplicemente: "non lo so" [...]. E... farlo volentieri. Cioè, questo è così, sarebbe – credo – la chiave di tutto: se si fa qualcosa volentieri, se si trasmette interesse, fascinazione per un tema, o così, allora si è credibili in ciò che si rappresenta.» (Dr. Grün, 92 – originale in tedesco¹)

Anche Rosa consiglia di essere autentici, e di fare qualcosa in cui è possibile indentificarsi per poter trasmettere entusiasmo:

«(GM: Che consigli daresti a chi inizia a insegnare?) Di essere autentici, di fare comunque quello che uno... ci si può identificare, che piace anche a uno... Cioè, ho notato che ho fatto sempre le lezioni migliori – non solo per come l'ho sentito io, ma anche quello che mi hanno detto gli studenti: facciamo sempre anche le *Evaluationen* alla fine – e sono sempre stati quelli nei quali ho insegnato quello che mi è piaciuto. Cioè che riesco veramente [...] trasmettere... anche l'entusiasmo. Perché secondo me soprattutto lo studio della letteratura ha a che fare anche con l'entusiasmo, con... ci devi credere.» (Dott.ssa Rosa, 98)

Analogamente Gelb racconta di riscontrare un maggior coinvolgimento da parte degli studenti quanto ha occasione di trasmettere qualcosa che lo appassiona – come ad esempio

¹ «Tipps ... gut vorbereitet sein [...]. Und ... als Person sich nicht verstellen, man selbst sein [...]. Also, wenn man was nicht weiß, nicht faken oder so tun als ob, sondern einfach sagen: „Weiß ich nicht“ [...]. Und ... das gerne machen. Also das ist so, wäre ein bisschen – glaub ich – der Schlüssel zu allem: Wenn man was gerne macht, wenn man Interesse, Faszination für ein Thema oder so ausstrahlt, dann ist man auch glaubwürdig in dem, was man da darstellt.» (Dr. Grün, 92).

la funzione politica e sociale della letteratura e degli intellettuali – piuttosto che qualcosa su cui non riesce a fingere entusiasmo:

«[...] trasmetto qualcosa come una passione politica, questo forse sì [...] quando dico cultura dico politica, e... diciamo, sul ruolo degli intellettuali, l'impegno sociale, tutte queste cose... lì mi sveglia, lì vedo anche gli studenti quando mi seguono, quando mi guardano e capiscono che c'è una passione dietro, no? [...] E qui io vedo e sento che capiscono qualcosa... ehm diciamo, anche di impegno mio, cioè lì quando parlo, vedono che c'è qualcosa che è importante che mi tocca. Però quando insegno a contare le sillabe di un endecasillabo e insegno che possono essere dodici anche se si chiama endecasillabo... lo si vede che è una cosa che in verità non mi interesse per nulla, no? Non è... [ride] Cioè, questo non lo posso nascondere. Addirittura, ci scherzo anche con gli studenti come sto facendo con Lei, non faccio finta di essere appassionato.» (Dr. Gelb, 68)

Anche Bianchi racconta di avere un riscontro positivo dagli studenti che percepiscono un'autentica passione da parte sua per quello che viene trasmesso:

«Allora da parte degli studenti effettivamente c'è... forse la percezione del fatto che io stesso sono molto preso da quello che ho... Insomma, non è un obbligo semplicemente accademico. E quindi c'è un atteggiamento assolutamente molto positivo da parte degli studenti.» (Dr. Bianchi, 40)

Più avanti nell'intervista, emerge come secondo Bianchi basare l'insegnamento su un autentico interesse e non sul semplice "obbligo accademico" si riveli più efficace dell'assoluta padronanza della materia:

«È molto meglio, molto più efficace l'autenticità, la passione, rispetto all'assoluta padronanza della materia. Chiaramente... è opportuno essere relativamente preparati. Però, insomma...» (Dr. Bianchi, 88)

Braun, infine, parlando della situazione di Romanistica, sostiene che molti docenti affrontano l'insegnamento come una cosa sgradevole, mentre – afferma il docente – si tratta di un lavoro che necessita di passione e dedizione:

«[...] mi dispiace, perché sento da tutti, da tutte le direzioni almeno qui a ### [= università C], che cala il numero degli studenti [?] e questo sicuramente non ha a che fare solo con la qualità dello studio. [...] ma penso che se si ammettessero più persone che affrontano il lavoro con impegno e gioia, allora cambierebbe qualcosa anche nel dipartimento. Lì c'è soprattutto gente che... c'è tanta gente che non lo fa sempre necessariamente con amore e dedizione, e io penso tuttavia, che un lavoro simile abbia davvero bisogno di amore e dedizione. E gli studenti, loro se ne accorgono relativamente velocemente se un docente è motivato e se lo fa volentieri, o se per lui l'insegnamento è sgradevole.» (Dr. Braun, 7 – originale in tedesco¹)

Non è certo possibile trarre conclusioni sulla generalità dei docenti di Romanistica dalle affermazioni di Braun. Tuttavia, esse vengono in parte corroborate da quanto emerge dalle interviste con Erika e Jasmin.

¹ «[...] ich finde es schade, weil ich höre auch von allen, aus allen Richtungen zumindest hier in ###, dass [?] sinken die Studentenzahlen ab. Und das hat sicherlich nicht nur was mit der Qualität des Studiums zu tun. [...] aber ich denke schon, dass, wenn man mehr Leute mit Engagement und mit Freude an der Arbeit zuließe, dann würde es sich wahrscheinlich auch an dem Seminar was ändern. Da sind vor allem Leute, die... sind viele Leute, die das nicht unbedingt immer mit Liebe machen und mit Hingabe, und ich denke aber, so eine Arbeit brauch wirklich Liebe und Hingabe. Und die Studenten, die merken relativ schnell, ob ein Dozent engagiert ist und das gerne macht, oder ob ihm das eigentlich unliebsam ist, ob ihm die Lehre unliebsam ist.» (Dr. Braun, 7).

A proposito della comunicazione in aula, abbiamo visto che le studentesse intervistate apprezzano i docenti che riescono a coinvolgere gli studenti e che si accertano di essere seguiti, giudicando invece in modo negativo quei corsi interamente costituiti dalle presentazioni (v. § III 4.3.3). Erika, raccontando di un corso da lei frequentato in passato, ha associato quest'ultima modalità di insegnamento alla mancanza di "voglia" da parte della professoressa:

«[...] ci sono anche professori che le conoscenze ce le hanno, ma che non... cioè, si vede che non hanno voglia di insegnare. Per esempio, ho visto un seminario dove... sì, le prime due lezioni la professoressa ha fatto i discorsi un po' lei e poi c'erano solo le presentazioni. [...] semplicemente si vedeva che questa professoressa pubblicava proprie cose e per lei... il suo lavoro di professoressa universitaria consisteva solo nel lavoro scientifico e nella ricerca, e non aveva nessuna voglia di insegnare. E noi studenti siamo forzati [a] sedere lì e... non impariamo nulla da questo, e... Sì, quindi ho visto semplicemente anche i professori – è stato più di uno – da cui si vede: non hanno voglia di insegnare. E... secondo me non dovrebbero insegnare all'università. Forse sarebbe un'idea che loro, che forse sono bravi nella ricerca, dovrebbero lavorare solo nella ricerca. E poi quelli che lo fanno volentieri, insegnino anche.» (Erika, 98)

Erika racconta di aver percepito nel suo percorso di studi che diversi docenti, probabilmente concentrati sull'attività di ricerca, non avessero "voglia" di insegnare, e si augurerebbe che ad insegnare fosse solo chi lo fa "volentieri". Con questo Erika non auspica però una separazione completa tra ricerca e insegnamento, e più avanti sottolinea come sia importante che nei corsi venga trasmessa anche la ricerca attuale; tale trasmissione dovrebbe però avvenire con "il cuore":

«[...] ci sono anche professori che fanno ricerca e insegnano anche volentieri. [...] sì, secondo me è anche importante che gli studenti vedano un po' di ricerca. E i professori spesso usano nei seminari l'argomento su cui ricercano. Sì, quindi, questo va bene. Ma devono farlo un po' con cuore.» (Erika, 102)

Il tema dell'entusiasmo nell'insegnamento da parte dei docenti viene toccato anche da Jasmin che, come Erika, racconta di docenti dai quali percepisce una mancanza di voglia o di "piacere" (*Spaß*) nell'insegnamento:

«È già capitato, che il docente non getti uno sguardo alla lezione, cioè agli studenti, che semplicemente guardi solo il suo laptop e che legga più o meno quello che c'è scritto. E non si ha affatto la sensazione che trasmetta [le cose] con piacere, o che [le] voglia trasmettere, ma che semplicemente faccia così per far passare [la lezione] [...]» (Jasmin, 77 – originale in tedesco¹)

La manifestazione della passione non solo verso la materia, ma anche verso il fatto stesso di trasmetterla, risulta dunque un elemento chiave per motivare gli studenti alla lettura e allo studio della letteratura.

¹ «Es ist auch schon vorgekommen, dass der Dozent nicht mal einen Blick in die Vorlesung, also den Studenten zuwirft, sondern einfach nur auf sein Laptop schaut und das vorliest mehr oder weniger, was darauf steht. Und man hat dann gar nicht das Gefühl, dass er jetzt Spaß daran hatte, das zu vermitteln, oder dass er vermitteln möchte, sondern er einfach halt jetzt so macht damit es vorbei ist [...]» (Jasmin, 77).

Conclusioni e prospettive

1. Riassunto dei risultati e conclusioni

1.1. Gli obiettivi della formazione letteraria

1.1.1. *La riflessione teorica sugli obiettivi della formazione letteraria a Romanistica*

Nella Parte I del presente lavoro è stata affrontata la riflessione teorica sugli obiettivi formativi per il percorso di letteratura a Romanistica, esaminando sia le singole componenti della formazione letteraria, sia gli obiettivi finali che dovrebbero idealmente raggiungere i laureati in questa disciplina.

Per la definizione degli obiettivi finali di un percorso di studi universitario è imprescindibile prendere in considerazione aspetti relativi alla disciplina in sé, ovvero all'ideale di formazione per i futuri esperti di tale disciplina, all'insegna della perpetuazione della disciplina stessa. Ciononostante, i futuri critici letterari – o “scienziati della letteratura” (*Literaturwissenschaftler*) – rappresentano una minima parte del pubblico che frequenta i corsi di letteratura a Romanistica, e questo rende necessario definire obiettivi formativi che siano coerenti con il ruolo culturale e professionale che gli studenti in generale andranno ad occupare nella società una volta terminati gli studi. Questa prospettiva, oltre a enfatizzare l'importanza dello sviluppo personale degli studenti, sposta l'obiettivo centrale dalla formazione di ‘scienziati della letteratura’ alla creazione di un’ “élite accademica” (Hallet 2008, 91) con il compito di diffondere il sapere letterario – a scuola, ma anche in altri contesti, quali il giornalismo, l'editoria, l'industria culturale, ecc. – e che sia capace di partecipare alla comunicazione *su e attraverso* la letteratura, e più in generale al discorso culturale, in modo critico e scientificamente fondato (cfr. Hallet 2013, 15).

Per la definizione dei singoli obiettivi parziali che dovrebbero contribuire al raggiungimento di quelli finali, alla fine della Parte I del presente lavoro è stato proposto un quadro delle dimensioni della formazione letteraria universitaria per Italianistica (Tab. 2). Il quadro – che comprende sia le considerazioni relative alla didattica della letteratura in generale, sia gli aspetti relativi alla formazione di livello scientifico propria di un percorso di studi universitario – vuole essere il più possibile esaustivo, ma resta aperto a modifiche e integrazioni. I diversi elementi sono stati organizzati distinguendo in primo luogo la dimensione emotivo-motivazionale della formazione letteraria da quella cognitiva. Sebbene la componente emotivo-motivazionale non trovi spazio nelle formulazioni teoriche relative agli obiettivi della didattica universitaria, essa svolge un ruolo fondamentale nell'acquisizione e

nell'implementazione delle competenze da parte degli studenti, e – come è emerso chiaramente dal presente lavoro – essa rappresenta una variabile fondamentale nel determinare i processi di insegnamento e apprendimento.

Per quanto riguarda la componente cognitiva, nel presente lavoro ho fatto riferimento a un concetto olistico di competenza che comprendesse le dimensioni cognitive delle conoscenze e delle abilità, nonché la dimensione metacognitiva della riflessione (cfr. Boelmann & Klossek 2016; Boelmann & König 2021). Oltre alle competenze chiave che gli studenti sviluppano nell'ambito generale dello studio – quali la competenza linguistica nella lingua di studio, la competenza interculturale, la capacità di riflessione critica e di cambio di prospettiva – è stato possibile individuare in modo piuttosto dettagliato gli elementi propri di una “competenza critico-letteraria” (*literaturwissenschaftliche Kompetenz*).

Nella sistematizzazione qui proposta, oltre ad aver inserito le conoscenze generali, tematiche e linguistiche necessarie per affrontare la lettura di qualsiasi testo, è stata fatta la distinzione tra conoscenze sulla letteratura e i suoi contesti – ovvero conoscenze sulla storia letteraria, sugli autori e i testi – e le conoscenze teorico-metodologiche funzionali allo studio e all'analisi della letteratura. Le abilità che costituiscono la competenza letteraria si possono invece distinguere in tre gruppi, che non rappresentano fasi distinte dell'approccio all'oggetto di studio, ma sono in reciproca relazione: il primo gruppo include la capacità di lettura e comprensione; il secondo gruppo include l'analisi e l'interpretazione, nonché gli elementi propri del lavoro scientifico sulla letteratura, quali la formulazione di una domanda e la documentazione; il terzo gruppo riguarda la dimensione comunicativa, a livello sia di comunicazione scientifica sia di interazioni sociali in senso lato. Trattandosi di un percorso di studi di lingua straniera è inoltre necessario sottolineare come le abilità relative alla comprensione dei testi, ma anche alla dimensione comunicativa, debbano essere acquisite anche nella lingua di studio.

Infine, la terza dimensione della riflessione può essere considerata un meta-livello che si applica trasversalmente alla competenza letteraria. Tale dimensione include elementi fondamentali per lo sviluppo della competenza letteraria a livello universitario, ovvero la riflessione epistemologica e l'approccio critico alla lettura, al testo e alle fonti.

1.1.2. *Gli obiettivi secondo piani di studio e docenti*

Un primo dato che è emerso dall'analisi delle risposte dei docenti intervistati a proposito degli obiettivi della formazione letteraria al Bachelor di Romanistica è la forte eterogeneità delle affermazioni: sebbene vi sia una parziale convergenza per quanto riguarda alcuni

elementi, le risposte dei docenti sembrano fondarsi su convincimenti individuali e su un'idea personale del valore della letteratura e della critica letteraria, nonché dell'ideale del laureato in tale disciplina. Un secondo dato significativo è che nessuno dei docenti intervistati abbia menzionato gli obiettivi descritti negli ordinamenti e nei piani di studi, ad eccezione di un docente (Grün), che però vi ha fatto riferimento ammettendo di non conoscerli.

Questi dati sembrano suggerire una separazione tra il discorso teorico sugli obiettivi della formazione letteraria – anche nello specifico della sua cristallizzazione all'interno dei piani di studi – e le convinzioni che stanno alla base della concreta attività didattica portata avanti dai docenti. Tale separazione potrebbe essere giustificata con il principio della libertà di insegnamento, che fa sì che l'offerta didattica sia in parte modellata sulla base delle convinzioni e degli interessi di ricerca dei singoli docenti. Tuttavia, una mancanza di consenso sugli obiettivi rischia di tradursi in uno scarso coordinamento dell'offerta formativa, con conseguenze negative sui processi di insegnamento e apprendimento, soprattutto per i primi semestri di studio, quando l'assenza di accordo sugli obiettivi di base rischia di creare lacune o ridondanze.

Nell'eterogeneità degli obiettivi formativi menzionati dai docenti, è stato comunque possibile registrare una convergenza sull'importanza della metodologia di analisi testuale, e del lavoro scientifico in generale. Tale convergenza trova riscontro nell'analisi degli obiettivi come vengono formulati esplicitamente negli ordinamenti per i percorsi Bachelor dei tre atenei presi in esame, da cui è emersa una netta predominanza degli aspetti metodologici – comprensivi di conoscenze e abilità – rispetto alle conoscenze sulla storia letteraria e sui testi. Per quanto riguarda la storia della letteratura, nei piani di studio sono infatti presenti generici riferimenti all'acquisizione di una panoramica sulla produzione letteraria del paese; i riferimenti espliciti alla lettura si limitano invece a testi "esemplari" o "esemplificativi", mentre manca qualsiasi accenno allo sviluppo da parte degli studenti di una "conoscenza intertestuale" (*intertextuelles Wissen*, cfr. Spinner 2012, 61) fondata su un esteso repertorio di letture.

Nelle interviste con i docenti, alla domanda sugli obiettivi di formazione, quasi tutti hanno menzionato elementi relativi al lavoro scientifico sulla letteratura, come ad esempio la metodologia di analisi testuale, l'approccio critico o la capacità di interrogare un testo. L'enfasi su tali aspetti trova ragionevolmente fondamento nel fatto che la specificità dello studio della letteratura a livello universitario si declini principalmente nella dimensione del lavoro scientifico sui fenomeni letterari, che necessita appunto di abilità e conoscenze teorico-metodologiche specifiche. Inoltre, diversi docenti hanno fatto esplicito riferimento alla possibilità di applicare le abilità di analisi e l'approccio critico anche ad ambiti diversi dallo studio della letteratura –

ad esempio nell'approccio a prodotti testuali o a fenomeni culturali di diverso tipo – e ciò li rende spendibili al di fuori dell'università, nella vita privata e soprattutto in quella professionale.

Al di là della specificità dell'approccio scientifico alla letteratura e della spendibilità delle conoscenze e dei metodi acquisiti, la formazione letteraria degli studenti risulta inevitabilmente incompleta se si trascurano la lettura e l'acquisizione di conoscenze storico-letterarie. Rot, ad esempio, sostenendo l'utilità delle antologie, ha sottolineato l'importanza dell'approccio diretto alla letteratura attraverso la lettura dei testi, ma solo Weiß ha inserito la costruzione da parte degli studenti di un repertorio di letture sufficientemente vasto tra gli obiettivi formativi. Inoltre, circa la metà dei docenti intervistati ha menzionato tra gli obiettivi l'acquisizione di un quadro sulla storia della letteratura italiana che possa essere di orientamento per la contestualizzazione di singoli fenomeni letterari.

Nonostante la riconosciuta importanza dell'acquisizione di una panoramica esaustiva della storia letteraria del paese, essa sembra rappresentare uno degli aspetti più problematici dell'insegnamento della letteratura a Italianistica, e ben tre docenti – Rot, Rosa e Grau – hanno manifestato un certo rimpianto verso i cicli di corsi di storia della letteratura che in passato venivano offerti lungo tutto il percorso di studi. Nei programmi attuali dei tre atenei in esame, alla storia della letteratura viene dedicato al massimo un solo semestre, e la costruzione di una rete di conoscenze sufficientemente dettagliata sul panorama letterario del paese – idealmente corredata di un repertorio di letture – sembra dunque essere demandata all'iniziativa personale degli studenti. Nelle interviste con i docenti è emersa in due occasioni la convinzione che si tratti di conoscenze che gli studenti possono acquisire in modo autonomo; ciononostante, essi sembrano essere consapevoli che affidare l'acquisizione di questo tipo di conoscenze all'iniziativa autonoma non sempre trova riscontro da parte degli studenti. Così – in assenza di una solida rete di conoscenze storico-letterarie – i singoli autori, i testi, o i fenomeni che vengono approfonditi nei seminari e nei corsi monografici rischiano di rimanere nodi isolati.

A proposito delle letture, è inoltre interessante sottolineare che, nella descrizione degli obiettivi della formazione letteraria presente negli ordinamenti esaminati, manca qualsiasi riferimento a una delle componenti fondamentali della competenza letteraria, ovvero la competenza di comprensione testuale, nello specifico di lettura letteraria in lingua straniera. Nelle interviste con i docenti tale abilità trova spazio solo declinata nel lavoro scientifico di analisi e interpretazione del testo, mentre la capacità di comprensione di base di un testo viene menzionata solo marginalmente.

Nel quadro degli obiettivi che è emerso dall'analisi dei programmi e da quanto sostenuto dai docenti intervistati, occupa uno spazio marginale anche la dimensione comunicativa. L'unico aspetto relativo a tale dimensione che viene menzionato sistematicamente nei piani di studio – e anche da diversi docenti – è rappresentato dalla capacità di produzione di testi orali e scritti nell'ambito del lavoro scientifico sulla letteratura. Solo Bianchi colloca invece proprio nella dimensione comunicativa dello scambio dei punti di vista l'obiettivo principale della formazione letteraria; tale unicità sembrerebbe in contrasto con la collocazione tra gli obiettivi formativi finali della capacità di comunicazione *su e attraverso* la letteratura.

Da quanto contenuto nei piani di studio e – salvo isolate eccezioni – da quanto sostenuto dai docenti sembra quindi che lo sviluppo della competenza di comprensione testuale e della competenza comunicativa non venga considerato tra gli obiettivi primari della formazione letteraria. I docenti si sono mostrati in genere consapevoli dell'importanza di entrambe le competenze e di come esse possano determinare in modo significativo i processi di insegnamento e apprendimento; ciò è emerso sia dalle osservazioni condotte per il presente studio, sia dalle interviste con gli stessi docenti. Tuttavia, capacità di comprensione testuale e comunicazione non vengono apparentemente considerate obiettivi formativi. Ad esempio, la comunicazione sulla letteratura potrebbe essere vista unicamente come metodo di apprendimento piuttosto che come abilità da sviluppare in quanto obiettivo formativo. Lo sviluppo dell'abilità di lettura e di comprensione dei testi sembra invece essere considerato prerequisito, da acquisire verosimilmente attraverso un'esposizione prolungata alla lettura – come sostenuto ad esempio da Weiß e da Grün – o nell'ambito della formazione linguistica che – come sostenuto esplicitamente da Rossi – non dovrebbe spettare ai docenti di letteratura.

Infine, nei piani di studio esaminati mancano riferimenti ad elementi propri della dimensione motivazionale, quali il piacere e l'interesse per la lettura e la letteratura. Questo è probabilmente giustificato dal fatto che a livello universitario la motivazione – estrinseca o intrinseca – verso lo studio di una disciplina viene considerata presupposto per intraprendere lo studio, differenziando in modo sostanziale la didattica universitaria da quella scolastica in riferimento alle (presunte) disposizioni degli studenti. Tuttavia, i dati raccolti nel presente studio sulla motivazione delle studentesse mostrano chiaramente che la motivazione deve essere incoraggiata, sviluppata e mantenuta.

A prescindere da quanto contenuto nei piani di studio, alcuni docenti intervistati hanno inserito tra gli obiettivi della formazione letteraria a Romanistica elementi relativi alla dimensione motivazionale: Gelb e Blau, ad esempio, hanno parlato di aspetti riconducibili alla

capacità di riferimento dei testi alla realtà, che potrebbe portare gli studenti ad interessarsi della letteratura in quanto strumento di comprensione del mondo e di sé stessi. Nelle risposte sugli obiettivi, un esplicito riferimento alla dimensione motivazionale è invece stato registrato in sole due occasioni: Weiß ha parlato dello sviluppo del piacere della lettura come obiettivo per portare gli studenti a continuare a leggere una volta terminati gli studi, mentre Rossi ha menzionato piacere e interesse per la lettura e la letteratura come presupposti fondamentali per lo studio.

1.2. L'interrelazione tra formazione letteraria e formazione linguistica

1.2.1. Il percorso di formazione linguistica

Nello studio della letteratura a Romanistica, la competenza degli studenti nella lingua straniera rappresenta una variabile fondamentale che influenza inevitabilmente i processi di insegnamento e apprendimento. Per questo motivo, sebbene la formazione linguistica occupi uno spazio marginale nel discorso sugli obiettivi della formazione letteraria all'università, nel presente lavoro la questione della competenza linguistica ha rappresentato un importante punto di osservazione sull'oggetto di studio.

In tutti e tre gli atenei presi in esame, al termine del percorso triennale del Bachelor di Romanistica gli studenti dovrebbero raggiungere una competenza nella prima lingua di studio pari al livello C1 del QCER. Tuttavia, come viene specificato anche nel piano di studi dell'università A, la competenza linguistica degli studenti dovrebbe andare oltre quelli che sono i descrittori del Quadro: ad esempio, dalla prospettiva della formazione letteraria, gli studenti sono chiamati a familiarizzare con varianti letterarie – e talvolta – storiche della lingua sin dalle prime fasi dello studio, mentre nel Quadro questo è previsto solo dal livello C1.

Nella presente indagine non sono stati presi in esame i corsi di lingua, e un'analisi più puntuale della formazione linguistica in prospettiva di quella letteraria è quindi rimandata a future ricerche. Ad ogni modo, è stato possibile esaminare i percorsi di formazione linguistica come vengono descritti nei piani di studio delle tre università prese in esame, e dall'analisi sono emersi riferimenti molto eterogenei alla letteratura: se presso l'università A è spesso prevista la lettura di testi letterari anche per i moduli di lingua, e presso l'università B vengono offerti corsi di lingua (facoltativi) dedicati specificatamente alla letteratura, presso l'università C sembrano invece mancare punti di contatto significativi tra i due percorsi.

Inoltre, nonostante nel piano di studi dell'università A venga specificato che il percorso di formazione linguistica deve svolgersi in interscambio con quello relativo alle diverse discipline scientifiche, un coordinamento efficace tra corsi di lingua e corsi scientifici di letteratura sembra

mancare in tutti e tre gli atenei in esame. Dalle interviste con i docenti è emersa ad esempio l'assenza di una comunicazione sistematica con i lettori di lingua, e alcuni sembrano non avere una chiara idea del livello di competenza linguistica che dovrebbero possedere gli studenti frequentanti i loro corsi. A questo proposito è interessante sottolineare che Bianchi, l'unico docente ad aver tematizzato in modo approfondito la questione della comprensione dei testi letterari in lingua straniera, si occupasse anche dei corsi di lingua.

Anche dal punto di vista dell'organizzazione dei corsi, il coordinamento tra percorso di lingua e di letteratura non appare sempre ottimale: anche se i singoli corsi vengono proposti in un ordine specifico all'interno dei piani di studi, per la frequenza dei diversi corsi di letteratura non è in genere richiesto un determinato livello di lingua, e gli studenti possono così accedere ai corsi con preconoscenze linguistiche molto differenti. Una certa eterogeneità nella competenza linguistica all'interno dell'aula è inevitabile, ma l'istituzione di livelli minimi di ingresso per i singoli corsi, accompagnata da una reale comunicazione tra docenti di letteratura e di lingua su cosa effettivamente indichino i diversi livelli, permetterebbe una migliore programmazione. Ad esempio, una maggiore consapevolezza da parte dei docenti di letteratura sulla competenza linguistica che si prevede gli studenti raggiungano ai diversi livelli di studio potrebbe portare a scelte più efficaci per quanto riguarda la scelta dei testi, delle modalità di lettura e della lingua di comunicazione.

1.2.2. La competenza linguistica: lettura

Sebbene dall'indagine tra le studentesse sia emersa una certa insoddisfazione per il percorso di formazione linguistica offerto per l'italiano dall'università, la maggior parte delle rispondenti al questionario ha indicato di avere una conoscenza della lingua sufficiente per affrontare le letture e il corso nell'ambito del quale erano state invitate a partecipare all'indagine. Inoltre, anche per quanto riguarda in generale la lettura di lunghi testi in italiano, la mediana delle risposte indica che le studentesse possono affrontarla "piuttosto facilmente", anche se ben 15 su 44 hanno segnalato di affrontarla con una certa difficoltà.

Anche diversi docenti hanno espresso la convinzione che gli studenti abbiano in media una competenza linguistica adeguata, e solo Bianchi ha indicato esplicitamente una lacuna dalla prospettiva del percorso di letteratura. Alcuni docenti hanno però menzionato altri elementi che potrebbero ostacolare la lettura dei testi di letteratura primaria in originale, che prescindono dalla competenza in lingua straniera in senso stretto: Weiß, ad esempio, ha menzionato la mancanza di abitudine a leggere in generale, che porterebbe da una carente competenza di lettura; Grau ha invece fatto riferimento a generici requisiti intellettuali necessari

alla comprensione dei testi, che difficilmente possono essere influenzati dal percorso di studi universitario. Inoltre, a proposito di possibili difficoltà di comprensione, alcuni docenti hanno fatto riferimento alla presenza nei testi di varianti storiche della lingua.

La difficoltà nella lettura di testi più antichi, che è stata menzionata anche dalle studentesse intervistate, può essere affrontata attraverso lo studio teorico di determinati elementi linguistici (ad esempio presso l'università B viene offerto un modulo facoltativo di italiano antico), oppure attraverso l'esposizione estesa ai testi, come è stato sostenuto da Grün, e come è emerso chiaramente dall'esperienza di lettura di una studentessa, Erika. Ad ogni modo, per affrontare questa questione è necessario domandarsi in primo luogo quali sono gli obiettivi da raggiungere, stabilendo ad esempio con quale autonomia gli studenti dovrebbero essere in grado di affrontare la lettura di opere delle diverse epoche della storia letteraria italiana, e quali strumenti – edizioni annotate, parafrasi, traduzioni, ecc. – possono agevolare il contatto con i testi e portare gli studenti ad avvicinarsi alla produzione letteraria dei secoli passati. Come suggerisce Reichl (2008) in riferimento alla letteratura inglese, per l'approccio alle opere di epoche più lontane, potrebbe essere efficace affrontare brevi brani in modo analitico, per fare acquisire agli studenti una sensibilità per il linguaggio utilizzato e gli strumenti da impiegare nel caso in cui debbano affrontare un lavoro puntuale sul testo; la lettura più estesa delle opere potrebbe invece essere agevolata ricorrendo alla traduzione o – specialmente per i testi poetici – alle edizioni con testo a fronte.

A proposito delle edizioni delle opere di letteratura primaria, è inoltre necessario sottolineare l'importanza di un riferimento a edizioni affidabili, soprattutto per quanto riguarda i formati elettronici. Con la garanzia di edizioni elettroniche affidabili, potrebbe inoltre essere incentivato l'impiego di e-book, eventualmente mediato da un servizio di prestito offerto dalle biblioteche universitarie. Anche se le risposte al questionario mostrano che l'utilizzo di lettori e-book è scarsamente diffuso tra le studentesse, essi potrebbero offrire un supporto alla lettura dei testi in lingua originale, fornendo non solo la possibilità di annotare il testo, ma anche il servizio di ricerca all'interno di dizionari bi- e monolingui integrato nella modalità di lettura. La possibilità di consultare la traduzione di un termine senza interrompere eccessivamente la lettura può rappresentare un grande vantaggio in termini di compromesso tra flusso di lettura e comprensione. Dal questionario è emersa infatti una predilezione da parte delle studentesse per strategie di comprensione più immediate, e – coerentemente con il fatto che le maggiori difficoltà risiedono apparentemente nella comprensione del lessico – la consultazione di dizionari è risultata essere la strategia più utilizzata e considerata maggiormente efficace.

A proposito delle strategie di lettura, dall'indagine sembra emergere l'incapacità da parte di molte studentesse di applicare in modo flessibile strategie di lettura adeguate: mentre le tre studentesse intervistate hanno affermato di affrontare in modo differente la lettura a seconda che si trattasse di una lettura per lo studio o per il tempo libero, avendo per quest'ultima una maggiore tolleranza per l'incomprensione, dalle risposte al questionario è emerso che due rispondenti su tre adottano la stessa modalità di lettura per entrambe le situazioni. Questo aspetto è stato tuttavia affrontato in un solo item del questionario, e si rimanda quindi ad un approfondimento con strumenti d'indagine più mirati.

L'analisi delle risposte al questionario non ha consentito di stabilire in che modo diversi fattori – quali l'interesse per la letteratura, la competenza linguistica nella lingua di studio, l'abitudine a leggere in generale e nella lingua di studio – determinino la capacità di lettura dei testi di letteratura primaria in originale. Si rimanda quindi ad un'indagine più approfondita che esplori i fattori determinanti la performance di lettura nell'ambito dello studio della letteratura a livello universitario, prendendo in considerazione anche elementi quali le preconoscenze letterarie generali (p.e. generi letterari, storia letteraria, ecc.), le preconoscenze specifiche per la singola lettura, (p.e. conoscenze storico-culturali, ecc.), e la capacità di attuare strategie di lettura differenti. Oltre a fattori relativi al singolo studente, dovrebbero trovare considerazione anche fattori esterni relativi agli strumenti di supporto alla lettura e al compito assegnato su quello specifico testo.

Sia dalle interviste con i docenti, sia dalle risposte delle studentesse al questionario, è emersa la diffusa percezione che la competenza linguistica di queste ultime sia adeguata ad affrontare lo studio in generale, e le letture in particolare. Infatti, in linea con quanto registrato negli incontri osservati, le risposte al questionario mostrano come le attività di comprensione del testo siano le meno praticate a lezione. Tuttavia, se da un lato i risultati del questionario non sono rappresentativi, dall'altro gli stessi docenti potrebbero essere portati a sovrastimare l'effettiva competenza linguistica degli studenti, sulla base di un generale innalzamento della competenza comunicativa in lingua straniera nelle nuove generazioni. Dal confronto tra i percorsi offerti per la formazione linguistica e quanto osservato nei corsi di letteratura oggetto della presente indagine, sono emerse infatti alcune incongruenze tra i diversi livelli di competenza linguistica previsti e quelli effettivamente necessari per affrontare la lettura dei testi primari all'interno dei corsi di letteratura. Tale osservazione non si è basata solo sui testi proposti, ma anche – e soprattutto – sulle modalità di lettura e sugli eventuali strumenti di supporto messi a disposizione.

Proporre testi e affrontarne la lettura in modo adeguato al livello degli studenti è fondamentale per il successo della trasmissione dei contenuti e dell'esercizio delle abilità, ma anche per lo sviluppo della motivazione alla lettura. Questo è un aspetto decisivo soprattutto nei primi corsi di letteratura, quando in genere gli studenti hanno competenze linguistiche limitate e si avvicinano per la prima volta all'oggetto di studio. Se in alcuni casi sarà quindi opportuno proporre brani o opere consoni alla competenza linguistica degli studenti, nel caso in cui si volesse proporre un testo evidentemente al di là della capacità di comprensione degli studenti, sarebbe opportuno fornire loro strumenti di supporto adeguati, che siano ad esempio riassunti o schemi (qualora la difficoltà risieda a livello testuale), testi annotati, parafrasi o persino traduzioni (qualora la difficoltà risieda nella lingua utilizzata). Inoltre, è qui necessario aggiungere che le difficoltà di comprensione di un testo in lingua straniera possono risiedere anche in elementi non strettamente linguistici, come ad esempio nella mancanza di conoscenze di tipo storico-culturale indispensabili per interpretare un testo; anche in questi casi potrebbe essere necessario proporre attività o strumenti di supporto adeguati.

1.2.3. La competenza linguistica: comunicazione e interazione

Nella presente indagine non è stata presa in considerazione la competenza di scrittura delle studentesse, non perché essa non rappresenti un importante elemento della competenza letteraria – soprattutto a livello accademico –, ma perché dallo studio è stato escluso l'esame delle produzioni scritte delle studentesse (che fossero appunti, presentazioni, esami o tesine). Particolare attenzione è stata invece dedicata alla dimensione dell'interazione orale, che rappresenta un aspetto preponderante dei corsi in formato seminariale. Nell'ambito dello studio di Romanistica, tale dimensione richiede innanzi tutto una riflessione sulla variabile della lingua scelta per la comunicazione in aula.

Dei 19 corsi osservati per la presente indagine, solo quattro sono stati tenuti interamente o prevalentemente in italiano; anche escludendo i tre corsi introduttivi e i quattro corsi avanzati che erano offerti anche a studenti non italianisti, resta una predominanza di corsi tenuti in tedesco. I motivi menzionati dai docenti a giustificazione dell'uso prevalente del tedesco sono molteplici: in primo luogo, ad esempio, è stato segnalato il limite della competenza linguistica degli studenti, che nell'ambito di lezioni tenute in italiano comporterebbe una ridotta partecipazione da parte loro. Inoltre, è stato menzionato che l'uso della lingua straniera potrebbe comportare una semplificazione dei contenuti o un abbassamento della qualità del corso: alcuni docenti hanno ad esempio segnalato come l'uso dell'italiano nei seminari si tradurrebbe in un esercizio linguistico per gli studenti, facendo così slittare in secondo piano

lo studio della letteratura. Inoltre, sembra che spesso si rinunci ad esercitare la capacità degli studenti di esprimersi ed interagire sulla letteratura nella lingua di studio, nella convinzione che ciò non rientri tra i compiti della formazione letteraria, e che comunque – come è stato affermato esplicitamente da Rossi e Grau – gli studenti non abbiano bisogno di sviluppare la competenza di comunicazione letteraria in italiano, perché si ritroveranno a parlare (o scrivere) di letteratura quasi esclusivamente in tedesco.

Negli incontri osservati nel presente studio non sono emerse differenze sistematiche tra corsi tenuti in tedesco e corsi tenuti in italiano per quanto riguarda la partecipazione, sebbene nei secondi tendessero a intervenire studentesse con una competenza orale avanzata. Come segnalato da diversi docenti, la mancanza di partecipazione potrebbe risiedere anche nella mancata preparazione dei testi oggetto di discussione, oppure nella difficoltà a comprendere i brani di letteratura primaria proposti: come osservato da Grün, infatti, tendono a intervenire gli studenti con un livello di italiano più avanzato, anche se viene impiegato il tedesco a lezione.

Sulla base delle osservazioni svolte per il presente studio è invece possibile affermare che un aspetto che rischia effettivamente di compromettere la qualità del corso, qualora venga scelto l'italiano come lingua di comunicazione, è rappresentato dalle relazioni tenute dagli studenti: ad esempio, negli incontri osservati dei due seminari propedeutici tenuti in italiano, le presentazioni risultavano talvolta opache a causa dell'italiano incerto delle studentesse relatrici. A questo proposito è importante segnalare che, mentre i docenti sono verosimilmente in grado di decifrare una pronuncia imprecisa o un concetto espresso confusamente, l'esposizione potrebbe risultare incomprensibile per gli altri studenti.

I dati raccolti con il questionario mostrano che la maggior parte delle studentesse ritiene la scelta della lingua di comunicazione – tedesco o italiano – adatta agli obiettivi di studio. Tuttavia, tutte le otto rispondenti che hanno sostenuto il contrario hanno indicato un uso esclusivo o prevalente del tedesco a lezione. Anche Erika si è lamentata dei pochi corsi tenuti in italiano presso l'università A, sebbene proprio presso questa università siano stati osservati gli unici corsi in italiano presi in esame nel presente studio.

Per garantire la qualità della didattica, è fondamentale che l'italiano sia impiegato come lingua di comunicazione solo nel caso in cui gli studenti abbiano un livello di competenza linguistica adeguato. Tuttavia, la consuetudine a tenere anche i corsi scientifici di letteratura nella lingua di studio consentirebbe agli studenti di sviluppare una competenza comunicativa specificatamente letteraria. Sarebbe quindi importante che la formazione letteraria – in sinergia con quella linguistica – si ponesse come obiettivo anche lo sviluppo della competenza comunicativa orale nella lingua di studio, comprensiva di esposizione e interazione. Infatti, per

raggiungere una competenza letteraria completa, gli studenti non devono solo essere in grado di comprendere i testi letterari nella lingua straniera, ma dovrebbero poter partecipare alla comunicazione letteraria anche nella “lingua-obiettivo” (*Zielsprache*), ovvero partecipare al discorso culturale nel paese oggetto di studio. Questo richiede, oltre che una competenza interculturale, anche lo sviluppo di una competenza linguistico-comunicativa, che – in riferimento ai fenomeni letterari – potrebbe essere esercitata all’interno dei corsi di letteratura.

1.3. I contenuti della formazione letteraria

1.3.1. *Un consenso sulle basi*

Una prima problematica relativa alla definizione dei contenuti della formazione letteraria a Romanistica riguarda le basi dello studio, che non solo rappresentano le fondamenta su cui gli studenti costruiranno la propria formazione letteraria specialistica, ma per alcuni di loro devono consentire il raggiungimento di obiettivi formativi minimi validi in sé. Inoltre, nelle fasi iniziali dello studio, i contenuti proposti – nonché i metodi impiegati per trasmetterli – possono influenzare in modo sostanziale la motivazione degli studenti, determinando il percorso di studi e le future disposizioni nei confronti della letteratura.

Dalla presente indagine è emersa una certa eterogeneità nei contenuti trasmessi nei diversi corsi introduttivi, e ciò non sembrerebbe riguardare solo i corsi osservati nei tre atenei presi in esame: da quanto dichiarato dai docenti intervistati, anche all’interno degli stessi istituti mancherebbe un diffuso consenso su cosa debba essere trasmesso agli studenti all’inizio del loro percorso di studi. Ciò rischia di tradursi in una diversità – potenzialmente molto marcata – delle preconcoscenze con cui gli studenti si trovano ad affrontare i corsi dei semestri più avanzati, oltre che in una conoscenza approssimativa da parte dei docenti su quali possano essere tali preconcoscenze. Questi due fattori possono compromettere la qualità dell’insegnamento e l’efficacia del percorso di studi nel suo complesso.

In primo luogo, sarebbe dunque necessario che il percorso di studi si presentasse coerente per quanto riguarda la trasmissione di conoscenze teorico-metodologiche e il loro esercizio: gli strumenti necessari per affrontare un determinato corso, ad esempio un’esercitazione o un seminario, dovrebbero infatti corrispondere a quelli effettivamente forniti a livello teorico nei corsi precedenti. Per raggiungere un simile coordinamento risulta necessario un certo livello di consenso sui contenuti dei corsi iniziali, nonché una sistematica comunicazione tra docenti a livello di istituto.

Per quanto riguarda le conoscenze storico-letterarie, l’aspetto più problematico riguarda invece il necessario processo di selezione e di notevole riduzione. Tale processo è insito nella

storiografia letteraria, ma la questione diventa particolarmente problematica nel caso degli attuali programmi di studio, in cui si presenta la necessità di fornire nell'arco di un solo corso semestrale, se non all'interno di altri corsi introduttivi di carattere generale, una panoramica storica della produzione letteraria del paese che sia di orientamento per lo studio e le letture successive. La necessaria selezione delle conoscenze storico-letterarie da trasmettere agli studenti non dovrebbe avvenire attraverso la compressione dei contenuti che fino a qualche decennio fa venivano affrontati lungo l'intero percorso quadriennale di studi: ciò rischierebbe infatti di portare ad una vuota elencazione di date, nomi e titoli. Alla base della selezione dovrebbe invece esserci una riflessione sistematica e condivisa su quale struttura e quali coordinate fondamentali sono necessarie affinché gli studenti possano affrontare nel modo più opportuno i corsi più avanzati, e abbiano gli strumenti per navigare autonomamente nel *mare magnum* della letteratura.

Il raggiungimento di un consenso, almeno parziale, sui contenuti da affrontare nei corsi iniziali permetterebbe quindi di evitare ridondanze e di programmare i corsi avanzati con più consapevolezza per quanto riguarda le preconoscenze degli studenti, offrendo così un percorso di studi più coerente. Stabilire con una certa rigidità quali debbano essere i contenuti da trasmettere nei corsi iniziali potrebbe essere percepito come una limitazione alla libertà di insegnamento; tale libertà potrebbe però essere garantita nei corsi più avanzati, ovvero nei seminari e nei corsi monografici di approfondimento, dove i contenuti affrontati hanno in genere carattere esemplare.

1.3.2. L'acquisizione di conoscenze e abilità 'applicabili'

Le conoscenze – che siano di teoria, metodologia o storia della letteratura – dovrebbero essere acquisite in modo aperto, flessibile e reticolare (cfr. Winkler 2007, 72), affinché possano essere applicate dagli studenti in modo autonomo su questioni nuove. Questa è una raccomandazione sempre valida all'insegna dell'orientamento alle competenze, ma acquisisce una rilevanza ancora maggiore quando riferita alle conoscenze di base che rappresentano gli strumenti e la struttura con cui gli studenti non solo affronteranno lo studio della letteratura ai livelli più avanzati, ma si confronteranno con fenomeni letterari in generale.

Per quanto riguarda le conoscenze teorico-metodologiche, in particolare quelle relative ai concetti e alle categorie per l'analisi del testo, dalla presente indagine sono stati individuati alcuni fattori che potrebbero compromettere la capacità da parte degli studenti di applicare le conoscenze acquisite in modo autonomo: in primo luogo, è stata talvolta osservata una mancanza di coordinamento tra i corsi, risultante in una ripetizione dei contenuti o in lacune

nelle preconoscenze richieste agli studenti. Un'ulteriore dinamica che rischia di compromettere l'acquisizione di conoscenze 'applicabili' da parte degli studenti potrebbe essere la presentazione a livello nozionistico di una grande quantità di contenuti teorico-metodologici nel corso di un solo semestre. In un simile scenario gli studenti si trovano ad esempio nella situazione di dover apprendere i concetti in modo mnemonico (ad esempio l'elenco dettagliato delle figure retoriche, o le categorie narratologiche) senza però comprendere il valore dei fenomeni formali che questi concetti descrivono. Le conoscenze teorico-metodologiche non dovrebbero essere presentate in modo autoreferenziale, ma alla luce del valore che esse hanno ai fini della comprensione, dell'analisi e dell'interpretazione del testo e dei fenomeni letterari in generale. Inoltre, in riferimento all'applicabilità delle conoscenze teorico-metodologiche è necessario considerare anche la dimensione extra-letteraria. La metodologia e le conoscenze teoriche acquisite non dovrebbero infatti esaurirsi nel lavoro scientifico sulla letteratura, ma tradursi in strumenti con cui approcciare in modo critico e analitico aspetti testuali e culturali relativi ai più svariati ambiti della vita privata e professionale

Per quanto riguarda invece le conoscenze storico-letterarie e intertestuali, la loro acquisizione è stata spesso menzionata dai docenti come obiettivo valido in sé, talvolta esplicitamente separato dallo sviluppo di competenze. Esse, più che conoscenze direttamente 'applicabili' nel dispiegamento della competenza letteraria, sembrano rappresentare per alcuni docenti un bene culturale che i laureati di Romanistica dovrebbero idealmente possedere. È però necessario sottolineare la mancanza di un orizzonte condiviso sul concetto di competenza – nello specifico letteraria – inclusivo di conoscenze e abilità, che porta ad utilizzare il termine competenza come sinonimo di abilità pratica in contrapposizione alle conoscenze di tipo teorico. Infatti, al di là della terminologia utilizzata, alcuni dei docenti intervistati hanno messo in relazione la conoscenza dei testi e della storia letteraria con lo sviluppo di un'abilità propria della competenza letteraria, ovvero l'abilità di comprensione della realtà personale e sociale e dell'alterità, sia in riferimento all'attualità, sia in prospettiva storica. La letteratura fornirebbe dunque strumenti di comprensione, rivelando come le conoscenze storico-letterarie non siano assolutamente inerti, ma applicabili nel dispiegamento di competenze personali, sociali e interculturali.

Nonostante il riconoscimento da parte dei docenti di tale potenziale di applicabilità, resta difficile descrivere e operationalizzare (e quindi valutare) come le conoscenze storico-letterarie e intertestuali vengono dispiegate nella performance letteraria degli studenti. Conoscenze e abilità teorico-metodologiche non solo rappresentano la specificità dello studio della letteratura a livello scientifico, ma hanno quindi anche un'applicabilità più immediata e

misurabile rispetto alle conoscenze sulla storia e sulla produzione letteraria di un paese. La trasmissione di quest'ultimo tipo di conoscenze – la cui importanza viene pur difesa all'insegna del valore culturale che queste rappresentano – finisce quindi per costituire un elemento marginale dell'offerta formativa, e viene in gran parte demandata all'iniziativa personale degli studenti.

1.3.3. Il bilanciamento delle componenti della competenza letteraria

Dalla presente indagine è quindi emerso come la formazione letteraria a Romanistica sia deliberatamente sbilanciata verso le conoscenze teorico-metodologiche e l'esercizio del lavoro scientifico, a scapito dell'acquisizione di conoscenze storico-letterarie e intertestuali, che pertanto dipende in modo preponderante dall'approfondimento autonomo degli studenti e dalla loro personale esperienza di lettura.

I risultati del questionario mostrano tuttavia che l'iniziativa personale difficilmente può integrare in modo significativo l'offerta didattica, soprattutto per quanto riguarda le letture: analizzando le risposte sulle abitudini di lettura, è emerso infatti che circa un quarto delle studentesse legge appena da uno a cinque libri all'anno, incluse le letture per lo studio. Questo dato viene corroborato anche dalle interviste con i docenti, i quali hanno spesso riportato una generale riluttanza da parte degli studenti nei confronti della lettura: nei racconti dei docenti gli studenti con un solido bagaglio di letture sembrano rappresentare un'eccezione, e da molti è stata segnalata la difficoltà a portare gli studenti a leggere persino i testi assegnati nell'ambito dei singoli corsi.

A proposito del carico di lettura assegnato per i corsi, esso è stato considerato adeguato da ben 20 rispondenti delle 28 che avevano frequentato un corso in cui era prevista la lettura di testi. Due delle tre studentesse intervistate, Erika e Jasmin, hanno invece sostenuto che – sebbene sia imprescindibile un impegno autonomo, soprattutto per quanto riguarda le letture – sarebbe necessario che i docenti pretendessero di più dagli studenti, e che vi fosse una più incisiva opera di persuasione alla lettura. In modo particolare Erika, studentessa presso l'università A, ha sostenuto che il percorso di studi offerto a Romanistica porta gli studenti a conoscere una "piccolissima parte" della letteratura italiana, e che per lei è stato indispensabile integrare con le letture personali.

La propensione di Erika all'approfondimento personale non può certo essere considerato rappresentativo della generalità degli studenti, che – da quanto emerso dalle interviste con i docenti – sembrano invece possedere conoscenze limitate sulla letteratura. In contrasto con tali considerazioni, le studentesse rispondenti al questionario hanno dato una valutazione

mediamente positiva delle proprie conoscenze sulla letteratura, o comunque sufficiente per affrontare lo studio. Se questa contraddizione venisse confermata da un'indagine estesa a un campione rappresentativo di studenti, si potrebbe ipotizzarne la causa in una discrepanza tra ciò che viene effettivamente richiesto all'interno dei corsi (e sulla cui base gli studenti valutano l'adeguatezza delle proprie conoscenze) e quello che i docenti riterrebbero invece opportuno. Ad ogni modo, l'analisi delle risposte al questionario mostra che chi amplia le proprie conoscenze sulla letteratura anche attraverso approfondimenti personali, ha una percezione decisamente più positiva della loro adeguatezza rispetto allo studio.

Alla luce di questi risultati si mostrano necessarie ulteriori indagini volte a verificare l'effettiva acquisizione da parte degli studenti di conoscenze adeguate ad affrontare il percorso di studi letterari, e funzionali al conseguimento degli obiettivi formativi. Inoltre, demandando all'impegno autonomo degli studenti l'acquisizione di una parte rilevante di conoscenze necessarie allo sviluppo di una competenza letteraria completa, risulta ancora più impellente una profonda riflessione sulle basi da trasmettere nei primi semestri di studio, nonché sulla motivazione degli studenti.

Per incentivare l'approfondimento personale da parte degli studenti, gli istituti potrebbero promuovere iniziative di divulgazione e promozione della letteratura che siano indipendenti rispetto ai percorsi di studio scientifico. Ad esempio, le biblioteche di dipartimento potrebbero curare la proposta di letture attraverso appositi spazi espositivi, eventualmente organizzando eventi come incontri con l'autore o circoli di lettura. Per quanto riguarda invece la storia della letteratura, attraverso un progetto su più ampia scala che coinvolga diverse università, potrebbero essere creati e messi a disposizione degli studenti video divulgativi, combinando accuratezza scientifica e un formato accattivante e di facile fruizione.

1.4. Lo studio della letteratura tra lettura e comunicazione

1.4.1. *La lettura dei testi di letteratura primaria*

Dall'analisi delle osservazioni condotte per la presente indagine è emersa una certa gradualità nell'impiego di testi di letteratura primaria all'interno dei corsi. Tale gradualità riguarda principalmente l'estensione dei brani letti o dei testi proposti per la lettura individuale. Nei corsi offerti nei primi semestri di studio – i corsi introduttivi, le esercitazioni, i corsi di storia della letteratura – la presenza dei testi è in genere limitata a brevi citazioni o brani esemplificativi, anche se talvolta vengono indicate delle letture integrali di accompagnamento. Nei seminari invece gli studenti sono chiamati a letture più estese, che quindi richiedono la lettura autonoma, anche se è stata comunque registrata una preferenza per i testi brevi, come

testi poetici, novelle o opere teatrali. È probabile che tale preferenza risponda in primo luogo alle limitazioni del carico di lettura che è possibile assegnare agli studenti rispettando il sistema di calcolo dei crediti, ma anche alla volontà dei docenti di proporre letture in sé compiute.

Nei corsi frontali offerti nei primi semestri di studio, come i corsi introduttivi o quelli di storia della letteratura, è stato osservato un sistematico ricorso alla traduzione in tedesco dei brani di letteratura primaria proposti: si trattava tuttavia in modo predominante di una traduzione estemporanea orale, e solo nel corso introduttivo tenuto da Schwarz i brani originali erano accompagnati da una traduzione che veniva a sua volta proiettata e letta ad alta voce. A questi livelli iniziali del percorso di studi il supporto della traduzione risulta indispensabile, dal momento che gli studenti non sempre hanno un livello di competenza linguistica sufficiente a comprendere citazioni in italiano, specialmente se tratte da testi letterari e risalenti ad epoche lontane. Tuttavia, la traduzione estemporanea – soprattutto se fornita in modo non sistematico e per brani piuttosto estesi, come è stato osservato nei corsi tenuti da Rot – pur funzionale all'esposizione, difficilmente facilita il confronto con il testo, che rischia di trasformarsi in un'esperienza demotivante. Affiancare sistematicamente i brani in originale con la traduzione scritta permette invece agli studenti di concentrarsi sui contenuti della lezione, ed eventualmente di impiegare le proprie conoscenze linguistiche per riconoscere ed apprezzare elementi del testo originale senza l'ostacolo di eventuali difficoltà di comprensione.

Per quanto riguarda le esercitazioni, il riferimento puntuale ai testi in originale è invece imprescindibile, ma in alcuni casi è comunque indispensabile fornire supporto al processo di comprensione, dal momento che tali corsi si collocano nei primi semestri di studio. Lo scopo delle esercitazioni è infatti quello di dare la possibilità agli studenti di mettere in pratica le categorie teoriche apprese per l'analisi dei testi, ma se la comprensione di base del testo rappresenta un ostacolo, sarà difficile per loro – se non impossibile – affrontare l'analisi.

Il supporto alla comprensione si può realizzare mettendo a disposizione degli studenti concreti strumenti quali glosse, parafrasi o traduzioni, oppure dando loro l'opportunità di affrontare la lettura in modo autonomo prima di procedere all'analisi. Nell'esercitazione tenuta da Rosa, ad esempio, non è stato osservato un ricorso sistematico alla traduzione, ma le studentesse hanno avuto la possibilità di leggere i testi prima che questi venissero presi in esame a lezione, in modo autonomo a casa o in silenzio in aula, oppure nell'esercitazione di lettura offerta come accompagnamento per il corso.

Considerando la dimensione motivazionale, nelle fasi iniziali dello studio di una letteratura straniera è quindi fondamentale evitare che l'approccio ai testi primari all'interno dei corsi possa essere frustrante per gli studenti: l'attività di lettura nel suo complesso – considerando

quindi la complessità del testo, gli strumenti messi a disposizione, e il compito assegnato – dovrebbe quindi essere adeguata alla competenza di lettura verosimilmente raggiunta dagli studenti a quel determinato livello del percorso di studi. Per quanto riguarda l'eventuale lettura integrale di opere di accompagnamento, gli studenti dovrebbero essere incoraggiati ad esercitare una modalità di lettura estensiva, ovvero con una certa tolleranza per l'incomprensione e con l'obiettivo di immergersi nel flusso di lettura per poter apprezzare l'opera nel suo complesso.

Nei seminari gli studenti sono chiamati generalmente ad un lavoro più approfondito sulle opere in esame, e non è quindi possibile prescindere da una lettura attenta dei testi in versione originale. Da quanto osservato, vengono in genere assegnati testi di letteratura primaria – e talvolta anche secondaria – che gli studenti devono leggere autonomamente, per poi preparare una relazione e redigere un lavoro finale. Negli incontri osservati, la lettura era in genere limitata a brevi citazioni a sostegno dell'esposizione e della discussione, e in un solo seminario – il seminario avanzato tenuto da Weiß presso l'università A – è stata osservata la pratica di far leggere alle studentesse in silenzio dei brani piuttosto estesi all'interno delle lezioni. Tale metodo di lavoro è molto dispendioso in termini di tempo, ma dalle osservazioni è sembrato avere effetti positivi sulla discussione, che si svolgeva attraverso commenti e considerazioni puntuali sul testo.

Nei seminari osservati per la presente indagine, la questione della comprensione di un testo letterario in lingua straniera è stata tematizzata in modo sistematico solo nel seminario propedeutico tenuto da Bianchi, dove le studentesse relatrici erano chiamate anche a redigere un glossario in tedesco, contenente termini ed espressioni tratte dai testi primari in esame. Un lavoro di questo tipo può essere svolto solo su testi brevi o brani selezionati, eppure rappresenta un ottimo esercizio di analisi lessicale. Inoltre, esso potrebbe tradursi in un concreto strumento di supporto alla comprensione del testo per gli altri studenti; la consultazione delle note lessicali potrebbe inoltre essere agevolata tramite la creazione di una versione annotata del testo.

Non solo per i seminari, ma per tutti i corsi in cui vengano trattati testi di letteratura primaria, potrebbero essere organizzate attività di accompagnamento, come ad esempio *Tutoria* offerti da studenti più avanzati o madrelingua, gruppi di lettura autogestiti (cfr. Reichl 2008), oppure – come è stato osservato presso l'università B – esercitazioni di lettura tenute da un docente. Nell'esercitazione osservata la lettura dei testi è stata affrontata principalmente attraverso la traduzione, e sebbene – come affermato anche da due delle studentesse frequentanti – un

simile approccio possa essere efficace per brevi testi poetici, nel caso di lunghi testi in prosa appare inadeguato.

Nei corsi di lettura, che siano tenuti da docenti o da altri studenti, può essere esercitata sia la lettura analitica che quella estensiva, e la scelta delle attività da svolgere deve prendere in considerazione il tipo di testo in esame e – soprattutto – l'obiettivo dell'esercitazione: qualora l'obiettivo sia quello di supportare gli studenti alla comprensione di base di testi poetici o singoli brani in prosa che saranno poi oggetto di analisi nel corso di riferimento, la lettura dovrà essere puntuale e analitica, eventualmente accompagnata da una traduzione¹ e da un lavoro di analisi lessicale². Se invece l'obiettivo è quello di fornire agli studenti degli strumenti da impiegare nella lettura autonoma ed estensiva dei testi – come nel caso di lunghi testi narrativi – sarà invece necessario svolgere attività mirate ad esercitare la fluency di lettura e la comprensione globale del testo³.

Infine, l'approccio alla lettura di opere integrali potrebbe essere agevolato dal ricorso alla traduzione. Stando alle risposte delle studentesse al questionario, le edizioni di opere letterarie in traduzione rientrano invece tra i materiali meno impiegati o consigliati dai docenti. Infatti, solo Grau ha espressamente segnalato alle studentesse presenti a lezione la disponibilità in traduzione delle opere assegnate per il suo corso introduttivo. L'indicazione di edizioni delle opere in traduzione – o preferibilmente di edizioni con testo a fronte, quando disponibili – potrebbe invece avvicinare gli studenti alla letteratura italiana sin dal primo semestre di studio; inoltre, anche nei semestri più avanzati, potrebbe consentire la fruizione di opere, la cui lettura altrimenti viene difficilmente affrontata dagli studenti.

¹ Qualora si voglia far svolgere la traduzione agli studenti, è però importante che essi abbiano la possibilità di farlo per iscritto, individualmente o a gruppi, e di consultare dizionari.

² L'analisi può avvenire su tutti gli elementi linguistici del testo (ad esempio per il riconoscimento di un discorso indiretto libero è necessaria la capacità di analizzare non solo il contenuto e il registro, ma anche l'uso dei pronomi, dei deittici, dei tempi verbali, ecc.). L'elemento che può costituire maggiore ostacolo nella lettura di un testo in lingua straniera è tuttavia il lessico, e per questo motivo è importante che gli studenti familiarizzino con tutti gli strumenti a loro disposizione (dizionari bilingui, monolingui, storici, sia online che cartacei) e vi si avvicinino in modo critico. L'analisi linguistico-lessicale deve essere di supporto all'analisi formale e del contenuto che, nel caso in cui l'esercitazione di lettura sia di accompagnamento, può essere brevemente accennata, rimandando la discussione al corso scientifico di riferimento; per questo motivo è importante che, qualora l'esercitazione di lettura sia tenuta da un tutor o da un docente diverso rispetto al titolare del corso scientifico, vi sia un intenso scambio sulla programmazione e sul lavoro svolto a lezione.

³ Ad esempio, dopo la lettura silenziosa di qualche pagina, gli studenti potrebbero individuare elementi chiave, fornire un riassunto di quanto letto e quindi formulare ipotesi su come proseguirà la narrazione. A fronte di difficoltà di comprensione di tipo lessicale gli studenti potrebbero essere invitati ad individuare un numero limitato di termini o di espressioni di cui non capiscono il significato; attraverso un lavoro a gruppi progressivamente più grandi, sarebbe poi possibile arrivare ad una breve lista comune di termini o espressioni da cercare su un dizionario. Attraverso un'attività di questo tipo gli studenti potrebbero esercitare l'abilità di individuare lacune di comprensione che rischiano di compromettere la comprensione complessiva del testo.

A proposito della lettura in traduzione, due delle studentesse intervistate hanno sostenuto posizioni opposte: mentre Erika ha affermato che i testi dovrebbero essere letti in originale eventualmente “forzando” un po’ la lettura, Iris ha spiegato di ricorrere sistematicamente alla traduzione delle opere, per poter poi condurre il lavoro di analisi sull’originale senza l’ostacolo di eventuali difficoltà di comprensione. Per quanto riguarda invece le risposte date dalle studentesse al questionario, le traduzioni risultano essere il materiale di studio considerato meno utile: dal momento che i dati raccolti con il questionario mostrano un prevalente interesse per la lingua da parte delle studentesse e un generale consenso sull’importanza delle letture per lo sviluppo della competenza linguistica, tale risultato potrebbe essere giustificato da una concezione utilitaristica della lettura ai fini dell’apprendimento della lingua. Sarebbe interessante approfondire tale questione e verificare quanto la lettura di opere in traduzione possa effettivamente supportare o compromettere lo studio di una letteratura nazionale a livello universitario.

1.4.2. La dimensione comunicativa a lezione

Nel presente studio la dimensione comunicativa è stata affrontata dal punto di vista della comunicazione e dell’interazione all’interno dei corsi. Sebbene solo uno dei docenti intervistati abbia inserito elementi relativi alla dimensione comunicativa tra gli obiettivi della formazione letteraria, dall’indagine nel suo complesso emerge chiaramente l’importanza della discussione e del dialogo per la buona riuscita dei corsi, soprattutto per quanto riguarda i seminari, il cui formato si fonda proprio sugli interventi e sugli scambi da parte degli studenti che vengono coinvolti attivamente nella costruzione del significato all’interno del corso.

La realizzazione di tale dimensione di scambio – che come afferma Rossi rappresenta “il bello del sistema tedesco” – incontra però delle problematiche nei cosiddetti *Referatsseminare*, ovvero quei corsi che prevedono in modo sistematico relazioni da parte degli studenti. Rispondendo al questionario, sei studentesse su 17 hanno giudicato le relazioni poco utili; inoltre, le studentesse intervistate hanno raccontato di come talvolta le relazioni finiscano per occupare tutta la lezione, con uno scarso intervento da parte del docente e poco spazio dedicato alla discussione. Le relazioni possono senz’altro costituire un efficace metodo di apprendimento, nonché occasione di applicazione delle competenze acquisite. Tuttavia, per garantire la qualità del seminario è indispensabile che i docenti intervengano a integrare o correggere quando necessario. Inoltre, le relazioni tenute dagli studenti non dovrebbero occupare interamente le lezioni, ma affiancare ed eventualmente stimolare la discussione, per la quale deve essere previsto un tempo sufficiente. A quest’ultima conclusione è giunto anche

Verdi dopo aver tenuto il suo primo seminario: il giovane docente ha raccontato di aver deciso per i semestri successivi di far tenere una sola relazione per incontro – eventualmente raggruppando i partecipanti – in modo da avere più tempo per la discussione.

Oltre alla mancanza di tempo, un ulteriore fattore che può compromettere il momento della discussione è la scarsa partecipazione da parte degli studenti. Ciò può dipendere da diverse variabili, tra cui ad esempio il livello di competenza linguistica dei partecipanti e la loro capacità di comprendere i brani di letteratura primaria, oltre che di seguire e intervenire qualora venisse utilizzato l'italiano.

Sebbene la partecipazione degli studenti dipenda in gran parte dal loro grado di interessamento e di preparazione, essa potrebbe essere incentivata da alcune attività, come ad esempio la discussione a gruppi, un metodo che – sebbene nei corsi osservati per la presente indagine sia stato registrato in una sola occasione – incentiva lo scambio tra pari. Inoltre, far svolgere una breve discussione a gruppi prima di procedere con la discussione in plenum – in cui le varie osservazioni possono ricevere un riscontro da parte del docente – potrebbe incoraggiare anche gli studenti meno intraprendenti ad esporre il proprio punto di vista, non dovendo confrontarsi direttamente con il docente e con tutte le persone presenti in aula. In alternativa alla discussione a gruppi, si potrebbe prevedere per ogni relazione un commento da parte di un altro studente, come è stato per il seminario tenuto da Bianchi: da quanto osservato sembra infatti che vi sia un maggior coinvolgimento degli studenti, se ad aprire la discussione è un collega di corso e non il docente.

Al di là delle attività previste per incentivare la discussione, affinché gli studenti possano partecipare attivamente alla lezione è necessario che essi abbiano un certo grado di familiarità con l'argomento trattato: questo può avvenire ad esempio nei cosiddetti *Blockseminare*, quando gli incontri sono concentrati in un lasso di tempo limitato, e a cui gli studenti arrivano verosimilmente già preparati. Nel caso dei tradizionali formati semestrali, la familiarità con l'argomento potrebbe essere favorita ad esempio fornendo una solida introduzione all'autore, al tema o all'epoca in esame, oppure attraverso l'assegnazione di testi di letteratura primaria comuni a tutti. In quest'ultimo caso le singole relazioni potrebbero essere tenute su testi di letteratura secondaria – come osservato per il corso di Weiß – o su aspetti diversi relativi ai testi in esame, ma è fondamentale incoraggiare gli studenti a leggere le opere assegnate per tempo. Data la scarsa esperienza di lettura che sembra caratterizzare la maggioranza degli studenti di Romanistica, per garantire una vivace discussione in aula non può essere fatto affidamento alle conoscenze intertestuali già possedute dagli studenti, e la preparazione anticipata dei testi di letteratura primaria oggetto di discussione resta dunque una variabile

fondamentale per determinare la qualità della discussione e il livello di partecipazione degli studenti.

A fronte dell'abitudine, apparentemente piuttosto diffusa tra gli studenti, di non preparare i testi assegnati per la lezione, i docenti sembrano aver sviluppato delle strategie che potrebbero comunque consentire la discussione a lezione. Ad esempio, Schwarz ritiene che mettere a disposizione degli studenti i brani che saranno discussi a lezione – ad esempio proiettandoli –, ed eventualmente fornire loro un riassunto dell'opera, possa consentire anche a chi non ha letto preventivamente il testo di partecipare alla discussione. Un'ulteriore strategia che può consentire di partecipare alla discussione anche agli studenti che non hanno letto i testi preventivamente, oltre a promuovere una discussione che sia vicina ai testi, è la (ri)lettura silenziosa di lunghi brani a lezione, come è stato osservato nel seminario tenuto da Weiß. La difficoltà a discutere di un testo che gli studenti non conoscono può quindi essere aggirata grazie alla selezione di brani circoscritti su cui discutere e che possono essere letti in silenzio in aula, oppure proiettati e letti ad alta voce, e che possono essere introdotti – o eventualmente connessi ad altri brani della stessa opera – attraverso un breve riassunto della trama. Nonostante queste facilitazioni, qualora gli studenti non solo non abbiano letto preventivamente il testo, ma abbiano anche difficoltà a comprendere i brani a cui viene fatto riferimento a lezione, è comunque difficile che possano intervenire con osservazioni pertinenti.

Infine, oltre allo spazio dedicato alla discussione e al grado di partecipazione degli studenti, un'altra variabile che determina la dimensione comunicativa è rappresentata dalle modalità con cui il docente imposta la discussione. Se è inevitabile che – soprattutto nei corsi meno avanzati – il docente guidi la discussione con domande precise, è importante che agli studenti vengano date anche occasioni per intervenire in modo più spontaneo. Ad esempio, nel seminario tenuto da Grün, sono stati più volte osservati degli scambi che prendevano le mosse da domande molto aperte da parte del docente, il quale poi talvolta traduceva le osservazioni personali delle studentesse in considerazioni più puntuali dal punto di vista dell'analisi del testo. Questo modo di procedere appare particolarmente adatto per i primi seminari, dove gli studenti – pur non padroneggiando ancora con sicurezza gli strumenti e le categorie di analisi – avrebbero la possibilità di vedere come impressioni soggettive vengono innescate da aspetti ed elementi descrivibili in modo scientifico. Inoltre, con il fine di promuovere il dialogo, dovrebbero essere evitate da parte dei docenti domande di tipo nozionistico, a meno che non siano mirate ad un reale richiamo alla memoria di concetti affrontati in precedenza: esse potrebbero infatti intimorire gli studenti, dissuadendoli da eventuali interventi.

Un'analisi dettagliata dei momenti di discussione a lezione prescindeva dal presente lavoro, e si rimanda quindi a ulteriori indagini sul tipo di interazioni che si svolgono a lezione, con l'obiettivo di descrivere in modo più puntuale da cosa queste vengono determinate, e suggerire come meglio organizzarle ai fini della motivazione e del conseguimento degli obiettivi formativi.

1.5. La motivazione degli studenti tra piacere della lettura e interesse per la letteratura

1.5.1. *La necessaria centralità della lettura*

Uno degli aspetti più problematici emerso dalla presente indagine riguarda la motivazione degli studenti alla lettura e allo studio della letteratura: sia i risultati del questionario, sia quanto affermato dai docenti intervistati sembrano infatti suggerire una diffusa mancanza di interesse verso la materia e una scarsa propensione alla lettura. Ad esempio, i risultati del questionario mostrano che per una studentessa su quattro l'interesse per la letteratura non ha rappresentato un elemento di motivazione per la scelta dello studio. Inoltre, sebbene la maggior parte delle rispondenti abbia indicato di aver trovato interessanti le letture proposte nei corsi e di essere stata motivata a leggere, è emerso che circa un quarto di loro può essere considerata lettrice debole, dal momento che affronta la lettura di meno di cinque libri all'anno, incluse le letture per lo studio.

Il fatto che gli studenti di Romanistica siano poco inclini alla lettura emerge chiaramente anche dalle interviste con diversi docenti: ad eccezione di quanto sostenuto da Schwarz, i lettori forti appaiono come eccezione rispetto ad una regola rappresentata da studenti in genere poco propensi alla lettura. Così come l'esperienza di lettura in generale, anche la lettura dei testi assegnati per il corso, e che saranno oggetto di discussione a lezione, è emersa come questione problematica. I docenti – così come gli studenti relatori, nel caso dei seminari – si troverebbero quindi spesso a discutere di testi che sono stati letti solo da una minima parte dei partecipanti al corso. A questo proposito, può essere interessante citare la stima formulata da Grün, secondo cui a lezione su dieci studenti, solo uno avrebbe letto attentamente il testo assegnato, quattro ci avrebbero dato giusto un'occhiata, mentre cinque non l'avrebbero guardato affatto. Sarebbe interessante verificare questa stima, integrando i dati con altre variabili relative al tipo di testo assegnato, e alle motivazioni degli studenti.

Nonostante la diffusa consapevolezza sulla scarsa propensione alla lettura da parte degli studenti, solo Weiß e Verdi hanno introdotto dei test intermedi sulle opere assegnate per i loro seminari, mentre altri docenti hanno affermato di non avere concreti strumenti per obbligare gli studenti a leggere, e di non voler comunque assumere atteggiamenti troppo severi che finirebbero probabilmente per allontanare gli studenti dai corsi. Tale indulgenza, oltre che in

predisposizioni individuali dei docenti, può avere origine nel contesto di calo progressivo degli iscritti a Italianistica, con il connesso rischio di marginalizzazione della disciplina all'interno del panorama universitario. In un simile scenario, gli studenti possono arrivare ad assumere il ruolo di 'clienti' (e così sono stati definiti in due occasioni da Weiß e Blau) a cui deve essere 'offerta' una formazione di qualità, ma che non 'costi' troppo in termini di impegno necessario.

È dunque probabile che i docenti – dovendo mediare tra le istanze dello studio a livello scientifico della materia, e ciò che realisticamente può essere richiesto agli studenti – tendano a pretendere meno a livello di lettura, dal momento che questa non può essere affrontata – se non in minima parte – attraverso le attività in aula, mentre può essere rimessa all'iniziativa personale di studenti particolarmente motivati. Molti studenti si trovano così ad affrontare questioni complesse relative a metodi di analisi e a teorie letterarie, avendo tuttavia un'esperienza di lettura molto limitata. Questo non solo non è ideale nella prospettiva dello sviluppo di una competenza letteraria completa, ma può avere effetti negativi sulla motivazione: l'acquisizione di conoscenze letterarie e l'esercizio di analisi testuale separati da un'esperienza diffusa di lettura rischiano di cadere nell'autoreferenzialità, mentre dovrebbero essere acquisite ed esercitate a servizio della lettura, in quanto esperienza estetica, occasione di sviluppo individuale e di interazione sociale, nonché strumento di comprensione della realtà.

Prima di pensare agli studenti di Romanistica come potenziali futuri esperti di letteratura, è forse necessario considerarli potenziali lettori; e per questo potrebbe essere necessario riattribuire centralità alla lettura nell'insegnamento universitario, non solo dal punto di vista del lavoro scientifico sui testi, ma anche nella sua dimensione individuale e interazionale. Un aumento dell'esperienza di lettura da parte degli studenti potrebbe contribuire a contrastare alcune delle maggiori problematiche emerse dal presente studio. Ad esempio, gli studenti potrebbero costruire una più solida rete di conoscenze storico-letterarie e intertestuali, e la discussione in aula ne beneficerebbe, grazie alla possibilità di un reale riferimento ai testi. Inoltre, l'abitudine alla lettura potrebbe portare ad un aumento della competenza di lettura letteraria degli studenti, permettendo loro di godere del testo e di riconoscere il potenziale conoscitivo e formativo delle opere. Soprattutto per quanto riguarda la lettura in lingua straniera, questo può innescare un circolo virtuoso, in cui un'esperienza positiva di lettura – non compromessa da difficoltà di comprensione – apre le porte a successive letture.

1.5.2. La motivazione come compito dell'insegnamento universitario

Se in genere per gli studi universitari, la motivazione – che sia estrinseca data ad esempio da prospettive professionali, o intrinseca dettata dall'interesse per la materia – viene

considerata un presupposto di base, per Romanistica – come forse per altri indirizzi di studio di tipo filologico – l'interesse per la letteratura e la motivazione alla lettura non possono essere considerati presupposti scontati per tutti gli studenti iscritti.

In tale scenario la figura del docente può influenzare in modo significativo le disposizioni degli studenti. Ciò è apparso evidente dall'analisi dei racconti di tre docenti – Gelb, Rosa, Schwarz – a proposito della loro stessa esperienza da studenti universitari, in cui la figura di uno o più professori ha ricoperto un ruolo chiave nello sviluppo della motivazione a proseguire lo studio della letteratura. Inoltre, non solo alcuni docenti intervistati hanno fatto esplicito riferimento alla necessità di trasmettere la materia con passione ed entusiasmo, ma diversi docenti applicano – in modo più o meno consapevole – strategie mirate a incoraggiare gli studenti alla lettura e a sviluppare il loro interesse per l'oggetto di studio. I test di verifica, ad esempio, possono essere uno strumento efficace per incoraggiare gli studenti a leggere i testi assegnati per il corso; essi generano tuttavia una motivazione estrinseca, che verosimilmente si esaurisce nell'ambito del corso. Altre strategie, relative alla scelta delle letture e all'approccio ai testi, possono invece intervenire sulla motivazione, promuovendo l'interesse per la letteratura e il piacere della lettura.

Per quanto riguarda i criteri di scelta delle opere da prendere in esame in un corso, nelle interviste con i docenti, accanto a fattori legati alla rilevanza dell'opera in generale o per un determinato tema, sono emersi anche criteri che prendono in considerazione gli studenti-lettori, come ad esempio il potenziale di interesse che un'opera può avere per gli studenti, o il livello di complessità del testo sia dal punto linguistico che testuale. Il criterio più diffuso sembra però riguardare la mole delle letture, in riferimento sia alla singola opera, sia a tutte le letture assegnate per un corso.

La lettura di testi brevi e in sé conclusi sembra essere affrontata più volentieri dagli studenti: come ha spiegato ad esempio la professoressa Grau – che nei seminari osservati ha proposto prevalentemente la lettura di novelle – quando gli studenti riescono a terminare con successo un testo breve, poi sono motivati ad affrontare la lettura successiva. Tuttavia, per i seminari, la proposta di tanti brevi testi rischia comunque di portare gli studenti a leggere solo ciò che è stato assegnato loro per la relazione, con conseguenze negative sulla discussione e sul successo del corso in generale. Alla luce di queste considerazioni, per motivare gli studenti alla lettura autonoma dei testi primari – indispensabile per partecipare con profitto ai seminari – si rivela quindi più efficace la scelta di proporre un numero limitato di testi, la cui lettura sia obbligatoria per tutti (eventualmente da verificare attraverso test intermedi), e assegnare le singole relazioni su testi di letteratura secondaria – come osservato per il corso di Weiß – o su

aspetti diversi relativi ai testi in esame. La quantità e la lunghezza dei testi proposti dipenderanno ovviamente dal livello del corso, nonché dalla difficoltà dei testi stessi.

Per motivare gli studenti alla lettura in generale, è fondamentale che – soprattutto nelle prime fasi dello studio – la lettura dei testi in lingua straniera non si riveli un’esperienza frustrante. Sebbene il riferimento ai testi in originale sia fondamentale, nei primi semestri di studio – quando gli studenti hanno un livello di competenza linguistica ancora limitato – o nel caso di opere che presentano varianti dell’italiano particolarmente distanti dall’italiano standard contemporaneo, sarebbe opportuno affiancare il testo con supporti alla comprensione adeguati al livello degli studenti, o con traduzioni. L’indicazione delle opere in traduzione – o idealmente con testo a fronte – potrebbe essere particolarmente efficace all’inizio del percorso di studi, per promuovere da subito un contatto diretto con l’oggetto di studio.

L’interesse per la letteratura può essere incentivato sostenendo la capacità di riferimento dei testi alla realtà, sia per quanto riguarda lo sviluppo personale, sia la comprensione degli altri e del mondo. Come indicano le riflessioni sulla didattica della letteratura per la scuola, le opere possono suscitare maggiore interesse, se affrontano tematiche e situazioni che i lettori possono facilmente riferire alla propria realtà personale; anche diversi docenti intervistati hanno spiegato di selezionare opere, o singoli brani, che potrebbero essere particolarmente interessanti per gli studenti. Tuttavia, soprattutto a livello universitario, è importante che il lettore sviluppi la capacità di individuare il potenziale di interesse in qualsiasi testo, anche se apparentemente lontano dalla propria realtà attuale. Tale capacità può essere promossa dando maggiore spazio alla dimensione soggettiva della lettura, e al libero scambio tra pari.

Se all’interno dei corsi universitari la soggettività e lo scambio sono messi inevitabilmente in secondo piano rispetto alla dimensione scientifica, potrebbe rivelarsi efficace promuovere la compilazione di diari di lettura e la costituzione di gruppi di lettura – come suggerito da Reichl (2008) – fornendo ad esempio delle linee guida e, se necessario, mettendo a disposizione spazi adeguati. I diari di lettura potrebbero confluire in un vero e proprio portfolio, a cui gli studenti potrebbero fare riferimento anche per l’elaborazione delle tesine o della tesi finale. I gruppi autogestiti avrebbero invece la duplice funzione di motivazione e di supporto alla lettura: il rispetto delle scadenze sarebbe funzionale alla discussione con i colleghi, e gli studenti avrebbero anche occasione di confrontarsi su eventuali difficoltà di comprensione. Inoltre, tra pari, gli studenti sarebbero più liberi di manifestare sensazioni e opinioni personali su quanto letto.

Per promuovere la lettura da parte degli studenti dovrebbe inoltre essere superato l’apparente contrasto tra analisi scientifica del testo e lettura per piacere. Per fare questo è

necessario che il lavoro sul testo non venga svolto unicamente come esercizio di riconoscimento delle categorie formali apprese, ma sempre in funzione della comprensione e dell'interpretazione. Gli studenti dovrebbero quindi acquisire consapevolezza sul fatto che gli strumenti acquisiti e le conoscenze apprese possono portare ad un maggiore apprezzamento della lettura, all'insegna di un "piacere della lettura professionale" (*professionelle Leselust*, cfr. Eicher 1999, 38).

2. Prospettive

Nel presente lavoro è stato necessario proporre un modello di formazione letteraria a cui poter fare riferimento per l'analisi dei dati e sul quale basare le riflessioni e le considerazioni qui esposte. Resta tuttavia la necessità di aprire uno spazio di confronto e dibattito sulla formazione letteraria nell'ambito di percorsi di studio come quello di Romanistica, che porti ad una riflessione profonda e condivisa sugli obiettivi formativi. Inoltre, il discorso sulla didattica universitaria della letteratura dovrebbe nascere dall'incontro di diverse istanze provenienti non solo dalle teorie e dalla ricerca empirica su insegnamento e apprendimento, ma anche dallo studio della letteratura come disciplina scientifica, nonché dalle politiche educative, dalle condizioni istituzionali e dal contesto sociale.

Anche il modello di competenza critico-letteraria che ho delineato nel presente lavoro, pur funzionale all'indagine, presenta dei limiti: esso è infatti un modello astratto e statico, mentre dalla prospettiva della pratica didattica, il modello dovrebbe dispiegarsi in una scala progressiva; ogni elemento dovrebbe quindi essere declinato in modo diverso a seconda del livello di studi. Ad ogni modo, essendo i diversi elementi funzionali gli uni agli altri, è necessario che essi vengano sviluppati sì progressivamente, ma in modo uniforme, con lo scopo di fare acquisire agli studenti una competenza letteraria coerente e compiuta ad ogni livello di specializzazione.

Una differenziazione progressiva di singoli sotto-obiettivi si colloca oltre l'orizzonte del presente lavoro, ma è necessario sottolineare che il primo passo dalle formulazioni teoriche verso una concreta programmazione didattica dovrebbe essere costituito proprio dall'identificazione e dalla descrizione di livelli diversi di competenza in riferimento ai singoli elementi. In particolare, per Romanistica, sarebbe necessario differenziare in primo luogo tra obiettivi minimi che dovrebbero conseguire tutti gli studenti (anche ad esempio i candidati *Lehramt* o gli studenti che si specializzano su altre discipline) e obiettivi previsti per chi invece si specializza in letteratura. A questo proposito, la maggior sfida è costituita dalla formulazione di obiettivi minimi che siano comunque funzionali al raggiungimento degli obiettivi finali, ovvero

la formazione di futuri mediatori della lingua e della cultura del paese di studio, comprensiva dalla produzione letteraria, capaci di partecipare al discorso culturale in modo critico e scientificamente fondato.

La ricerca di un consenso sugli obiettivi della formazione letteraria e il tentativo di descrivere e operationalizzare i diversi livelli di competenza letteraria potrebbero essere percepiti da parte dei docenti come una minaccia alla libertà di insegnamento. Questa posizione si colloca nell'ambito dello scetticismo che molti docenti nutrono nei confronti della didattica universitaria in generale, fondato sull'equivoco che si tratti di una disciplina prevalentemente normativa. Questa concezione è emersa chiaramente anche nella presente indagine durante l'intervista con il professor Schwarz, il quale non ha nascosto la sua perplessità nei confronti di una didattica della *Literaturwissenschaft* in quanto "approccio unico per tutti":

«[...] diciamo una didattica della *Literaturwissenschaft* – perché didattica della letteratura è forse un'altra cosa – come approccio sistematico secondo me non esiste. E non sono convinto se può esistere, un approccio diciamo unico per tutti, no.» (Prof. Schwarz, 32)

Il discorso sulla didattica universitaria non è però un discorso normativo; sia i contributi di ricerca, sia le offerte di formazione professionale mirano a migliorare i processi di insegnamento e apprendimento inserendosi in uno spazio di (auto)riflessione e condivisione. Il presente lavoro si è proposto di contribuire alla costruzione di questo spazio, e spero possa essere occasione di dialogo e di riflessione per i docenti universitari di letteratura, come in parte è già avvenuto durante le stesse interviste con i docenti partecipanti all'indagine: Rossi, ad esempio, ha realizzato durante l'intervista la probabile necessità di un ripensamento dell'insegnamento della letteratura a Romanistica per quanto riguarda la lettura e la comprensione dei testi letterari; Gelb, invece, si è trovato a riconsiderare l'importanza della dimensione del piacere all'interno della formazione letteraria e a riflettere sulla propria figura di docente dalla prospettiva dei suoi studenti. Lo stesso professor Schwarz ha concluso l'intervista affermando che era stata per lui un'occasione di riflessione e di esplicitazione di conoscenze tacite:

«[...] è un'occasione bella [per] riflettere anche, insomma... ho detto anche delle cose che forse prima non sapevo nemmeno io. [ride]» (Prof. Schwarz, 42)

L'autoriflessione non solo può portare i docenti universitari a tradurre il sapere implicito maturato in consapevolezza professionale, ma può condurre a delle concrete modificazioni nell'agire didattico. A questo proposito, gli stessi docenti potrebbero portare avanti progetti di ricerca-azione (*action research*), in cui a fronte di problematiche emerse nell'ambito della loro stessa di attività di insegnamento – oppure in risposta a impulsi come quelli forniti dal presente

lavoro – possono essere implementati e monitorati cambiamenti mirati alla risoluzione di un problema, o al miglioramento dei processi di insegnamento e apprendimento.

Appendice

A. Glossario

Qui di seguito vengono spiegati e commentati alcuni termini e concetti chiave per la presente indagine, la cui traduzione dal tedesco all'italiano non è univoca o non si può appoggiare su un uso consolidato.

Fachdidaktik

Con *Fachdidaktik* (didattica della materia) si indica la disciplina scientifica che si occupa dei processi di insegnamento e apprendimento relativi ad una materia specifica. Analogamente viene formato il termine *Literaturdidaktik* (didattica della letteratura), da cui *Literaturdidaktiker* (didatta della letteratura), che non si riferisce in senso lato a chi insegna materie letterarie, ma a chi si occupa a livello scientifico dell'insegnamento della letteratura.

Fachwissenschaft

Letteralmente "scienza disciplinare", indica lo studio scientifico-accademico di una materia. Nella didattica universitaria il termine viene utilizzato per indicare le discipline scientifiche di studio distinguendole da discipline di tipo pratico, ad esempio la formazione linguistica (*Sprachausbildung* o *Sprachpraxis*) e – nei percorsi *Lehramt* – alla formazione didattica (→ *Fachdidaktik*). A Romanistica, tra le discipline scientifiche, oltre a (→) *Literaturwissenschaft*, sono presenti in genere *Sprachwissenschaft* (linguistica), *Medienwissenschaft* (scienze dei media), *Kulturwissenschaft* (studi culturali), e *Landeswissenschaft* – o *Landeskunde* – ovvero lo studio di un paese dal punto di vista storico, geografico, economico, culturale e sociale.

Fremdverstehen

Letteralmente "comprensione dell'estraneità", indica la capacità di cambiare prospettiva e di comprendere contesti diversi dal proprio, quindi anche in riferimento a culture straniere. Nel presente lavoro il termine è stato reso con l'espressione "comprensione dell'alterità", in riferimento a ciò che è *altro* dal soggetto, e che è *estraneo* alla sua cultura. Il concetto rappresenta una componente fondamentale della competenza interculturale, e il suo sviluppo è di centrale importanza nella didattica della lingue e delle letterature straniere.

Gespräch

Il termine *Gespräch* viene solitamente tradotto con "dialogo", "discorso", in riferimento allo scambio orale su un determinato tema, ma in ambito didattico viene utilizzato nella locuzione *Unterrichtsgespräch*, che può essere resa in italiano con l'espressione "discussione in classe", e che rappresenta una forma di lezione ampiamente utilizzata.

Tra le modalità di discussione in classe si può distinguere tra una discussione libera (*freies Unterrichtsgespräch*), in cui gli studenti intervengono in modo spontaneo, e una discussione guidata (*gelenktes Unterrichtsgespräch*), in cui il docente non si limita a fornire l'impulso iniziale, ma interviene guidando la discussione per raggiungere un determinato obiettivo. La discussione guidata può inoltre essere caratterizzata da un sistematico avvicinarsi di domande da parte del docente a cui gli studenti si limitano a rispondere: in questo caso si può parlare di *fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch* (discussione in classe basata sulla formulazione di domande, cfr. Scorah 2017, 359).

Kanonbildung

Il termine *Kanonbildung* può essere reso in italiano con due espressioni, a cui è possibile attribuire significati leggermente diversi: "formazione del canone" e "creazione del canone". La prima, più letterale e generica, può essere utilizzata in riferimento al fenomeno di selezione di opere e autori 'canonici' nel corso del tempo, condotta da molteplici istanze, quali critici, lettori, istituzioni, ecc. La seconda può invece essere riferita specificamente all'operazione consapevole e intenzionale condotta da studiosi o istituzioni ad esempio nell'ambito della storiografia letteraria (*Literaturgeschichtsschreibung*), della creazione di manuali, oppure della scrittura dei programmi scolastici.

La ricerca sul canone (*Kanonforschung*) si occupa della "formazione del canone", indagandone i meccanismi in relazione a fenomeni socioculturali, alla storia della ricezione e dell'editoria.

Literarische Bildung

Il concetto di *literarische Bildung* può essere tradotto fedelmente in italiano come “formazione letteraria”, espressione il cui uso tuttavia non è affermato in ambito italiano, dove invece prevale l’impiego dell’espressione “educazione letteraria”. Pur non essendo perfetti sinonimi, i due termini “educazione” e “formazione” sono quindi stati utilizzati alternativamente nel presente lavoro senza fare riferimento ad una precisa distinzione concettuale.

Literaturwissenschaft

In italiano letteralmente “scienza della letteratura”, ha – stando al dizionario enciclopedico *Meyers Enzyklopedisches Lexicon* – due accezioni: un’accezione più ampia che indica qualsiasi tipo di lavoro scientifico sulla letteratura «umfassende Bez.[eichnung] für jede Art von wissenschaftl.[icher] Beschäftigung mit Literatur», da qui il termine *Literaturwissenschaftler/in* (scienziato/a della letteratura) a indicare una persona che si occupa a livello scientifico-accademico di letteratura; una seconda accezione più ristretta identifica invece la *Literaturwissenschaft* come attività di critica e analisi letteraria, distinguendola dai metodi e alla pratica della storiografia letteraria e della filologia.

Il termine *Literaturwissenschaft* può quindi essere reso a seconda del contesto con le espressioni “studio scientifico della letteratura” o “critica letteraria”, sebbene le due non siano esattamente sovrapponibili: «La critica letteraria, nel senso più ampio del termine, si può definire come un ‘discorso sulla letteratura’. [...] comprende di solito la teoria letteraria (oggi chiamata spesso ‘poetica’), accanto a quella che viene chiamata ‘critica pratica’, lo studio cioè di opere d’arte specifiche. Essa generalmente esclude le attività preliminari, quali l’ordinamento, la preparazione e l’edizione di un testo, e la storia e la biografia letterarie erudite. In tedesco, il termine *Literaturkritik* è spesso limitato all’attività di recensione quotidiana [...], mentre il termine *Literaturwissenschaft* (coniato nel 1842) viene impiegato per designare sia la teoria sia la storia della letteratura.» (Wellek 1975, 1123).

In ambito didattico si può fare riferimento ad una *angewandte Literaturwissenschaft* (scienza applicata della letteratura), in quanto disciplina che esamina la letteratura dalla prospettiva dei processi di insegnamento e di apprendimento (cfr. Leubner et al. 2016, 14).

– *Literaturwissenschaftliche Kompetenz*

La “competenza letteraria scientifica” indica la declinazione della competenza letteraria (*literarische Kompetenz*) a livello universitario: ciò significa che oltre alle componenti che identificano la competenza letteraria in generale – ovvero tutte quelle disposizioni, conoscenze e abilità che permettono la fruizione di testi letterari e la possibilità di comunicare *su* e *attraverso* la letteratura (cfr. Leubner et al. 2016, 15) – la *literaturwissenschaftliche Kompetenz* include anche conoscenze e metodi del lavoro scientifico sulla letteratura, nonché una forte componente di riflessione epistemologica sui processi di fruizione, analisi e interpretazione dei testi, nonché di produzione e trasmissione delle conoscenze letterarie, p.e. sulla storiografia letteraria e sulla formazione del canone (→ *Kanonbildung*).

Lust

In italiano “voglia”, “piacere”, “desiderio”. A proposito della socializzazione alla lettura, il termine viene impiegato nell’espressione *Leselust* per indicare il piacere della lettura – ovvero come sinonimo di *Lesefreude* – e nell’espressione *Lust am Lesen*, per indicare la voglia, il desiderio di leggere. Nel dizionario Duden, le due accezioni vengono descritte rispettivamente come “sensazione piacevole, gioiosa che nasce dal godimento di qualcosa” e “bisogno interiore di fare, di voler avere, una certa cosa” (voce «Lust», in *Duden. Deutsches Universalwörterbuch*, 5° ed. 2003). Il termine viene utilizzato anche per tradurre il barthiano “piacere del testo” (*Lust am Text*).

Vermittlung

In italiano “mediazione”, “intermediazione”. In ambito didattico indica l’attività di trasmissione di contenuti relativi ad una determinata disciplina (*Fachvermittlung*). Da qui il ruolo di *Vermittler* (mediatore), che non coincide con quello di insegnante, ma si estende a qualsiasi attività di comunicazione, promozione e divulgazione.

– *Literaturvermittlung*

Il termine *Literaturvermittlung* (mediazione letteraria) può essere inteso come attività di intermediazione tra autore e lettore condotta da qualsiasi tipo di istanza (cfr. Rusch 2013, 466), o come comunicazione di contenuti letterari in genere, in riferimento all’attività condotta nell’ambito delle istituzioni educative e della comunicazione scientifica, così come alla divulgazione per un più ampio pubblico da parte di editoria, biblioteche, media, ecc.

Wissen

In italiano “sapere”, “conoscere”. In opposizione a *können* (saper o poter fare) può indicare il possesso di conoscenze di tipo teorico. Come sostantivo indica l'insieme di conoscenze possedute su un campo specifico. Da qui il termine *Wissenschaft* (scienza), intesa come l'insieme di attività che producono conoscenze su un determinato argomento, seguendo criteri specifici.

In molte discipline si distingue tra *explizites Wissen* (conoscenze esplicite) e *implizites Wissen* (conoscenze implicite o tacite), ovvero tra conoscenze di cui un individuo dispone consapevolmente e che possono essere espresse e comunicate, e conoscenze che l'individuo acquisisce attraverso un'esperienza diretta, senza che queste vengano codificate.

Un'ulteriore distinzione può essere fatta tra *deklaratives Wissen* (conoscenze dichiarative), ovvero la conoscenza di qualcosa, e *prozedurales Wissen* (conoscenze procedurali), ovvero la conoscenza – spesso posseduta a livello inconscio – dell'insieme di azioni necessarie per svolgere un determinato compito.

Infine, per la didattica è rilevante distinguere tra *anwendungsfähiges Wissen* (conoscenze applicabili) e *träges Wissen* (conoscenze inerti), una distinzione che più che riferirsi al tipo di conoscenza in sé, indica l'abilità da parte dell'individuo che le possiede di applicarle o meno in contesti nuovi rispetto a quelli in cui sono state apprese.

- **Weltwissen**

Letteralmente “conoscenza del mondo”, indica l'insieme di conoscenze generali che un individuo possiede sull'ambiente e la società.

- **Expertenwissen**

Può essere reso con “conoscenze specialistiche”, ovvero l'insieme di conoscenze possedute da un esperto in un determinato campo. Secondo Meuser & Nagel (2009, 470-471) possono essere suddivise tra *Betriebwissen* (conoscenze operative) e *Kontextwissen* (conoscenze contestuali): le prime sono le conoscenze di cui dispone un esperto sul sistema di cui egli stesso fa parte, mentre le seconde costituiscono il sapere di un esperto su un determinato argomento/contesto esterno. Bogner & Menz (2009, 71) individuano invece dimensioni diverse in cui suddividere le conoscenze specialistiche: *technisches Wissen*, conoscenze tecniche relative ad una materia specifica; *Prozesswissen*, conoscenze processuali acquisite tramite esperienza pratica; e *Deutungswissen*, conoscenze interpretative, ovvero punti di vista, valutazioni soggettive, ecc.

B. Materiali e strumenti utilizzati per la raccolta dei dati

B.1. Schede di osservazione

Scheda da compilare per ogni corso osservato

CODICE CORSO			
Università			
Semestre			
Ore settimanali		Crediti	
Luogo		Ora	
Docente			
Corso di studi			
Tipo di corso			
Titolo del corso			
Contenuti			
Numero di studenti	Uomini:	Donne:	
Lingue utilizzate			

Scheda da compilare ad ogni osservazione

CODICE CORSO				
Osservazione n. ____	Data:		Luogo:	
Tema dell'incontro				
Forma didattica				
Vengono letti testi?	<input type="checkbox"/> no	<input type="checkbox"/> sì		
Descrizione:			Impressioni e interpretazioni:	
Commenti:				

B.2. Moduli di consenso per la partecipazione all'indagine

Modulo di consenso per le interviste con i docenti

DICHIARAZIONE DI CONSENSO ALLA PARTECIPAZIONE ALL'INTERVISTA ED AL TRATTAMENTO DEI DATI PERSONALI

Progetto di ricerca: Indagine sulla didattica universitaria della letteratura italiana in area germanofona

Dott.ssa [REDACTED]

Università di Vienna
Dottorato di ricerca in Romanistica

[REDACTED]@gmail.com

+43 (0) [REDACTED]

Obiettivi di ricerca: La ricerca intende indagare la didattica della letteratura italiana nelle università germanofone, prendendo in considerazione tutti gli elementi del processo di insegnamento/apprendimento: la struttura in cui questo processo si svolge, i contenuti, le modalità e gli attori (docenti e studenti). Attraverso l'intervista con i docenti vengono raccolte informazioni sulle scelte didattiche e di programmazione e sulla loro biografia accademica.

Il/la sottoscritto/a _____

dichiara di essere a conoscenza che:

- l'intervista verrà registrata su supporto informatico
- la registrazione non verrà trasmessa a terzi
- i dati verranno elaborati ed utilizzati nel solo ambito della presente ricerca
- i dati personali verranno elaborati in forma anonima
- la trascrizione dell'intervista verrà utilizzata in fase di analisi e non verrà pubblicata integralmente
- singoli elementi dell'intervista verranno pubblicati con ogni cautela necessaria a evitare l'identificabilità dell'intervistato

Dichiara inoltre di dare il proprio consenso:

- a partecipare all'intervista
- al trattamento dei propri dati personali nei termini e modi indicati nei punti precedenti

Luogo e data _____

Firma _____

Modulo di consenso per le interviste con le studentesse

EINWILLIGUNGSERKLÄRUNG ZUR ERHEBUNG UND VERARBEITUNG PERSONENBEZOGENER INTERVIEWDATEN

Forschungsprojekt:

**Untersuchung zur Didaktik der italienischen Literatur an deutschsprachigen Hochschulen
Indagine sulla didattica universitaria della letteratura italiana in area germanofona**

Diese Dissertation untersucht die Didaktik der italienischen Literatur in deutschsprachigen Hochschulen. Durch die Interviews mit Student_inn_en werden Informationen über die Ausbildungswege und ihre Bewertung sowie über Lern- und Leseverhalten, Bedürfnisse und Erwartungen gesammelt.

Dott.ssa [REDACTED]

Universität Wien
Dr.-Studium der Philosophie
Dissertationsgebiet Romanistik

[REDACTED]@gmail.com

+43 (0) [REDACTED]

Name: _____ Alter: _____

Studiengang: _____ Semester: _____

Lehrveranstaltung: _____

Ich erkläre, davon Kenntnis genommen zu haben:

- das Interview wird mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet;
- Personenbezogene Kontaktdaten werden für Dritte unzugänglich gespeichert;
- für die Auswertung des Interviews werden alle Angaben, die zu einer Identifizierung der Person führen könnten, verändert oder aus dem Text entfernt;
- das Interview wird nicht in seiner Gesamtheit veröffentlicht und wird nur in Ausschnitten zitiert.

Außerdem erkläre ich, dass ich mit der Erhebung, der Verarbeitung und der Nutzung meiner personenbezogenen Daten ausschließlich zu Zwecken der Durchführung, Bewertung und Evaluation des genannten Forschungsprojekts einverstanden bin.

Ort und Datum _____

Unterschrift _____

B.3. Linee guida per la conduzione delle interviste

Linee guida per le interviste con i docenti

Preliminari

Questa fase iniziale non viene registrata e serve ad introdurre l'intervista vera e propria. Oltre a ringraziare della disponibilità, è necessario indicare la durata prevista dell'intervista e accennare al fatto che verranno utilizzate delle linee guida, ma che il dialogo deve avvenire nel modo più spontaneo possibile. Infine, facendo firmare il modulo di consenso e impostando il registratore, è necessario ribadire che audio e trascrizione saranno utilizzati solo per la ricerca, che non verranno pubblicati, se non in brevi citazioni, e che comunque verrà garantito l'anonimato.

Introduzione

Nella prima domanda è possibile fare diretto riferimento al corso o ai corsi oggetto delle osservazioni. Questa domanda serve a muovere i primi passi su un terreno comune (in questo caso il corso che ho osservato), in modo da creare complicità e distogliere l'attenzione dall'artificialità della situazione-intervista e dal registratore. In questa fase introduttiva – che non va fatta durare più di qualche minuto – potrebbero emergere temi da approfondire; in questo caso è necessario esplicitare che essi potranno essere ripresi più avanti.

- Innanzi tutto, vorrei chiederLe le Sue impressioni sul corso che ho osservato: come Le sembra sia andato?
- Come Le è sembrata la risposta da parte degli studenti? / Che riscontro ha avuto da parte degli studenti?
- Ha già ricevuto i lavori finali del seminario / Ha già corretto le prove finali?

BLOCCO 1: Biografia accademica (formazione e agire didattico – esplicito e implicito)

1. Cosa ricorda della Sua prima esperienza di insegnamento (anche al di fuori dell'università)?

- Ha incontrato difficoltà?
- Le sono state date delle indicazioni?
- In che modo la Sua esperienza da studente/ssa ha influenzato il Suo modo di insegnare?
- Come vede sé stesso/a come docente rispetto ai Suoi professori universitari?
- La Sua esperienza da studente/ssa è stata un modello (positivo o negativo)?

2. Ha avuto modo di ricevere una specifica formazione didattica?

- Sentiva la necessità di una formazione didattica?
- L'istituto prevedeva una formazione obbligatoria?
- Trova / Ha trovato utile quel tipo di formazione?
- Ha avuto modo di applicare la teoria nella Sua attività didattica?

3. Per quanto riguarda il binomio ricerca-didattica, come descriverebbe la Sua attività accademica?

- È stato/a ed è in grado di conciliare l'attività didattica con i Suoi interessi di ricerca?
- Il Suo percorso di ricerca ha influenzato la Sua attività didattica (e viceversa)?

BLOCCO 2: La buona didattica

4. Mi può parlare di un Suo corso di letteratura (anche in un'altra lingua) che Le è sembrato particolarmente riuscito (o di aspetti di un corso che Le sono particolarmente piaciuti)?

- Che tipo di corso era e per quale anno di studio?
- Qual era il tema (che testi sono stati trattati)?
- Nello specifico, cosa Le è piaciuto del corso?
- (Se il corso era in italiano) Quanto il livello di italiano degli studenti ha contribuito al successo del corso?
- Ha avuto modo di ricevere un feedback (formale o informale) da parte degli studenti?
- Quali obiettivi hanno conseguito gli studenti?

BLOCCO 3: Contesto della didattica (struttura dei corsi e formazione linguistica)

5. Secondo Lei i diversi corsi di letteratura previsti dal programma di studio si integrano bene tra di loro / costituiscono una progressione coerente?

- Le capita di dialogare con i Suoi colleghi docenti per quanto riguarda la programmazione dei diversi corsi?
- Nell'ambito di un corso, in che misura tiene conto / si informa dei corsi precedenti o successivi?
- L'istituto fornisce direttive per la pianificazione di un corso (in termini di metodi, contenuti, obiettivi)?

- Quanto sono flessibili queste direttive?
- Le direttive dell'istituto sono più di supporto o d'ostacolo alla Sua attività didattica?
- Cambierebbe qualcosa della struttura dei corsi, o nella programmazione prevista dalle direttive del dipartimento?

6. (Ha tenuto corsi in italiano, o comunque dove ha avuto occasione di confrontarsi con il livello linguistico degli studenti?) / Ritieni che il percorso di apprendimento linguistico – così come strutturato nel programma di studi – sia adatto a preparare gli studenti alla frequenza dei corsi di letteratura tenuti in italiano?

- La progressione del percorso di apprendimento linguistico è coerente con gli obiettivi dei diversi corsi di letteratura?
- Ritieni che l'uso della lingua (tedesco o italiano) sia efficace in relazione agli obiettivi didattici?
- Ha modo / sente la necessità di confrontarsi con i lettori che tengono i corsi di lingua?
- Gli studenti che frequentano un corso hanno competenze linguistiche omogenee?
- In che misura il livello linguistico degli studenti influenza le Sue scelte didattiche (linguaggio usato, testi trattati, ecc.)?

BLOCCO 4: Obiettivi, metodi, contenuti

7. Come definirebbe gli obiettivi della formazione letteraria all'interno dell'università?

- Cosa deve essere trasmesso agli studenti?
- Cosa devono sapere e saper fare gli studenti?
- Ci sono differenze tra i diversi curriculum (p.e. *Lehramt*)?
- Come definirebbe la competenza letteraria?
- Pensa che il piacere della lettura rientri in questa competenza?
- In che relazione sono il piacere della lettura e il lavoro scientifico sul testo?
- (Escludendo la carriera accademica) Perché gli studenti dovrebbero occuparsi di letteratura?

8. Come sceglie il tema / i testi o i brani da affrontare in un corso?

- Ci sono specifiche direttive del dipartimento?
- In che misura fa riferimento al canone tradizionale?
- Tiene conto di quanto il tema possa essere interessante / rilevante per gli studenti?
- Tiene conto del livello linguistico degli studenti?
- Quali strumenti indica o fornisce agli studenti per l'approccio al testo letterario? (edizioni specifiche, traduzioni, letterature secondaria, ecc.)

9. Venendo ai metodi... (qui vengono poste domande in riferimento ai corsi osservati)

- Come si svolgono normalmente i diversi tipi di lezione?
- Quali strumenti vengono utilizzati (Moodle, testi, proiettore) e perché?
- Come viene affrontata la lettura dei testi (analisi e commento, indicazioni di lettura, ecc.)

Conclusione

10. Che consigli dà/darebbe ad un giovane collega agli inizi dell'esperienza di insegnamento?

Fine dell'intervista

Concludendo l'intervista, va chiesto al docente se vuole aggiungere qualche osservazione. Una volta spento il registratore, è possibile chiedere conferma o eventuali integrazioni sui dati demografici: per questo è necessario fare riferimento ad una *checklist* con le informazioni da raccogliere (età, provenienza, titolo di studio, anni di insegnamento, attività esterne all'università, altre materie insegnate) e se possibile compilarla prima dell'intervista attingendo alla biografia del docente. Concludere con i ringraziamenti e chiedendo all'intervistato se vuole ricevere una copia della registrazione o dell'elaborato finale.

Linee guida per le interviste con le studentesse

BLOCK 1: Motivation und Erwartungen

1. Warum haben Sie sich für dieses Studium entschieden?

- Haben Sie Italienisch in der Schule gelernt?
 - Haben Sie italienische Literatur- oder Erzähltexte gelesen?
 - Hat die Lektüre das Interesse an der Literatur geweckt?
- Haben Sie Interesse an der Literatur?
- Welche Vorstellung hatten Sie von diesem Studium?
 - Wie hatten Sie sich das Studium der Literatur vorgestellt?
 - Haben Sie sich konkrete Berufsaussichten vorgestellt?

BLOCK 2: Lesegewohnheiten

2. Wie oft (und wie) lesen Sie auf Italienisch?

- Lesen Sie auf Italienisch nur für das Studium?
- Wie Lesen Sie für das Studium / in Ihrer Freizeit?
- Wie wählen Sie die Lektüre für Ihre Freizeit?
- Was finden Sie besonders schwierig bei der Lektüre italienischer Texte?
- Was machen Sie, wenn Sie etwas im Text nicht verstehen?
- Verwenden Sie Übersetzungen oder zweisprachige Ausgaben?

BLOCK 3: Studium (der Literatur) an der Romanistik

3. Sind die Kurse gut strukturiert?

- Ist die Reihenfolge der Kurse kohärent?
- Waren Ihre Vorkenntnisse (Literaturwissenschaft, Literaturtheorie) für die Kurse ausreichend?
- Sind Ihre Sprachkenntnisse ausreichend, um mit der Lektüre umzugehen?
- Denken Sie, dass die Verwendung der Sprachen optimal ist?

BLOCK 4: Literaturwissenschaftliche LV

4. Wie gefallen Ihnen die Kurse der Literaturwissenschaft?

- Sind die Lektüre interessant?
- Ist der Leseaufwand zu hoch?
- Wie würden Sie gerne mit dem Text im Unterricht arbeiten?
- Arbeiten Sie gerne für die Referate?
- Welche Materialien verwenden Sie für das Studium?

5. Was haben Sie gelernt / erworben?

- Haben Sie mehr Motivation, italienische Literatur zu lesen?
- Ist für Sie einfacher, italienische Literaturtexte zu lesen?
- Haben Sie die Textanalyse geübt?

BLOCK 5: Bewertung der DozentInnen und des Studiums

6. Wie würden Sie einen „guten Dozent“ / eine „gute Dozentin“ beschreiben?

- Im Gegenteil: Was sollen die DozentInnen nicht machen?

7. Wenn Sie die Möglichkeit hätten, was würden Sie am Studium ändern?

8. Würden Sie dieses Studium an der Universität ### weiterempfehlen?

B.4. Il questionario per le studentesse

Prima pagina del questionario sul servizio online Moduli Google



Italienisch an der Universität

Dieser Fragebogen ist Teil einer Untersuchung über die Didaktik der italienischen Sprache und Literatur, die ich im Rahmen meines Dissertationsprojektes an der Universität Wien durchführe.

Für den Erfolg der Untersuchung sind die Meinung und die Erfahrung der Studentinnen und Studenten von höchster Bedeutung. Deshalb möchte ich mich für Ihre Unterstützung sehr bedanken.

Die Daten werden anonym behandelt.

Das Ausfüllen des Fragebogens wird maximal 15 Minuten dauern.

Bei Interesse an der Untersuchung oder Fragen können Sie mich per E-Mail kontaktieren:

██████████@gmail.com

* Erforderlich

Haben Sie Italienisch als Muttersprache? *

Ja (einige Abschnitte des Fragebogens werden automatisch übersprungen)

Nein

Weiter

Seite 1 von 22

Struttura del questionario

Struttura del questionario con il percorso alternativo per le studentesse di madrelingua italiana: il numero degli item (1-73) corrisponde al numero generato automaticamente dal servizio *Moduli Google*, mentre le sezioni numerate da 1 a 15 e accompagnate da un titolo, corrispondono alle schermate del questionario online.

blocchi tematici	item	studentesse con madrelingua diversa dell'italiano	item	studentesse con l'italiano come madrelingua
	1	- domanda filtro: italiano madrelingua sì / no -		
Motivazioni e aspettative	2-4	1/15 - Motivationen und Erwartungen* <i>motivazioni e aspettative</i>	17-19	1/15 - Motivationen und Erwartungen* <i>motivazioni e aspettative</i>
Conoscenze e apprendimento linguistico	5-6	2/15 - Sprachkenntnisse** <i>conoscenze linguistiche</i>	20-21	2/15 - Sprachkenntnisse** <i>conoscenze linguistiche</i>
	7-9	3/15 - Weitere Kenntnisse** <i>ulteriori conoscenze</i>	22-24	3/15 - Weitere Kenntnisse** <i>ulteriori conoscenze</i>
	10-16	4/15 - Spracherwerb: Italienisch <i>apprendimento linguistico: italiano</i>		
Abitudini e strategie di lettura	25-27	5/15 – Lesegewohnheiten <i>abitudini di lettura</i>		
	28-29	6/15 - Lektüren auf Italienisch <i>letture in italiano</i>		
	30-31	7/15 - Lektüren auf Italienisch: Freizeit <i>letture in italiano: tempo libero</i>		
	32-33	8/15 - Lektüren auf Italienisch: Studium <i>letture in italiano: studio</i>		
	34-36	9/15 - Schwierigkeiten und Strategien <i>difficoltà e strategie</i>		
	37-39	10/15 - Lektüre für das Studium* <i>lettura per lo studio</i>	40-41	10/15 - Lektüre für das Studium* <i>lettura per lo studio</i>
Corso osservato	42	- domanda filtro: partecipazione al corso -		
	43-49	11/15 - Zur LV: Methoden <i>sul corso: metodi</i>		
	50-52	12/15 - Zur LV: Lernmittel <i>sul corso: strumenti</i>		
	53-58	13/15 - Zur LV: Lektüren <i>sul corso: letture</i>		
	59-60	14/15 - Zur LV: Vorkenntnisse und Lernziele <i>sul corso: preconoscenze e obiettivi</i>		
	61-71	15/15 - Personalangabe und Ausbildung <i>informazioni personali e istruzione</i>		
	72-73	Anmerkungen <i>commenti</i>		

* Stesse domande con possibilità di risposta differenziate

** Sezioni identiche raddoppiate per permettere il corretto ordine delle domande

*Il testo del questionario¹***1/15 - Studiengang Italienisch: Motivationen und Erwartungen**

2. Warum haben Sie sich für dieses Studium entschieden?

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	ich weiß nicht
a. Ich mag die italienische Sprache.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Ich habe ein großes Interesse an der italienischen Kultur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Ich habe ein großes Interesse an der italienischen Literatur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Ich möchte Italienisch unterrichten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. In meinem Land eröffnen Italienischkenntnisse große Berufschancen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Ich möchte die Möglichkeit haben, in Italien zu arbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Sonstiges

4. Hat das Studium bislang Ihre Erwartungen erfüllt?

<i>In Bezug auf...</i>	ja	eher ja	eher nicht	nicht	nicht vorgesehen	ich weiß nicht
a. Sprachausbildung / Spracherwerb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Sprachwissenschaftliche Ausbildung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Literaturwissenschaftliche Ausbildung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Kulturwissenschaftliche Ausbildung (Landeskunde, Medienwissenschaft, usw.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Fachdidaktik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Weitere berufsbezogene Kompetenzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Insgesamt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2/15 – Sprachkenntnisse

5. Sprachkenntnisse

	keine Kenntnisse	A1	A2	B1	B2	C1	C2 oder Muttersprache
a. Deutsch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Italienisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Englisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Französisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Spanisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Andere Sprachen (Sprache - Niveau)

¹ Compilando il questionario online, sul servizio *Moduli Google* bit.do/italienischanderuniversitaet, la struttura degli item si adatta automaticamente in base alle risposte. Qui è possibile seguirne l'ordine grazie ad indicazioni come *Weiter mit Frage...* ("Prosegua con la domanda..."). Inoltre, avendo escluso dall'analisi le risposte date dalle studentesse di madrelingua italiana, non vengono riportati gli item per loro appositamente formulati.

3/15 - Weitere Kenntnisse

7. Wie beurteilen Sie Ihre Kenntnisse ...

	gering	mäßig	gut	sehr gut	ich weiß nicht
a. der italienischen Kultur (Landeskunde, Kunst, Film, Musik, usw.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. der italienischen Geschichte?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. der italienischen Literatur?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Wie haben Sie die in der vorigen Frage erwähnten Kenntnisse erworben?

	fast nur privat, durch persönliche Erfahrungen und Recherchen	am meisten durch persönliche Erfahrungen und Recherchen	am meisten durch Schul- und Hochschul-ausbildung	fast nur durch Schul- und Hochschul-ausbildung	beide gleichermaßen	ich weiß nicht
a. über die italienische Kultur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. über die italienische Geschichte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. über die italienische Literatur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Wie beurteilen Sie Ihre Vorkenntnisse hinsichtlich des Studiums?

	sehr gut	gut	ausreichend	mangelhaft	ich weiß nicht
a. über die italienische Kultur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. über die italienische Geschichte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. über die italienische Literatur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4/15 - Spracherwerb: Italienisch

10. Für wie lang haben Sie Italienisch in der Schule gelernt?

- 0
- 1 Jahr
- 2 Jahren
- 3 Jahren
- 4 Jahren
- 5 Jahren
- mehr als 5 Jahren

11. Für wie lang haben Sie Italienisch an der Universität gelernt?

- 0
- 1 Semester
- 2 Semester
- 3 Semester
- 4 Semester
- 5 Semester
- 6 Semester
- 7 Semester
- 8 Semester
- 9 Semester
- 10 Semester
- mehr als 10 Semester

12. Falls Sie Italienischunterricht in der Schule hatten: Haben Sie italienische Literatur- bzw. Erzähltexte gelesen?

	nie	1-2 mal im Jahr	3-4 mal im Jahr	mehr als 4 mal im Jahr	ich weiß nicht
a. Ganze Literaturtexte in Originalsprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Literatúrauszüge oder kurze Gedichte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Literaturtexte- mit Noten und Anmerkungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Literaturtexte -zweispachig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Literaturtexte - vereinfacht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Lektüren zum Sprachenlernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Falls Sie außerhalb des Schul- bzw. Studienplans einen oder mehrere Italienisch-Sprachkurse besucht haben: Wie lang hat der Kurs / haben die Kurse gedauert?

Bei mehreren Sprachkursen geben Sie bitte die Gesamtdauer an.

- ich habe keinen Sprachkurs besucht
- weniger als einen Monat
- 1-3 Monate
- 4-6 Monate
- 7-12 Monate
- mehr als 12 Monate

14. Falls Sie schon in Italien waren: Wieviel Zeit haben Sie dort verbracht?

Angabe in Monaten. Bei mehreren Aufenthalten geben Sie bitte die Gesamtdauer an.

	Ø	< 1 Monat	1-2 Monate	3-4 Monate	5-6 Monate	> 6 Monate
a. Urlaub	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Praktikum / Arbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Erasmus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Sprachkurs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Wie viel Zeit investieren Sie in folgende Aktivitäten zum Erwerb der italienischen Sprache?

Angabe in Wochenstunden

	Ø	< 1 Stunde	1 Stunde	2-3 Stunden	4-5 Stunden	> 5 Stunden
a. Unterhalten mit Muttersprachlern (auch Chat, Skype, Tandem, usw.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Film / Fernsehen / Videos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Musik / Radio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Zeitungen / Bücher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Blogs / Foren / Social Networks	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Für wie wichtig halten Sie die folgenden Aktivitäten bzw. Lernmittel für die Entwicklung Ihrer italienischen Sprachkenntnisse?

	sehr wichtig	eher wichtig	eher nicht wichtig	überhaupt nicht wichtig	ich weiß nicht
a. Italienischunterricht in der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Sprachausbildung an der Universität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Sprachkurse (auch extracurriculare Kurse an der Universität)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Auslandsaufenthalt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Unterhalten mit Muttersprachlern (auch Chat, Skype, Tandem, usw.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Medien in der Freizeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Weiter mit Frage 25

5/15 - Lesegewohnheiten

25. Wie viele Bücher (Belletristik oder lange Fachtexte) lesen Sie im Jahr?

- 1-2
- 3-5
- 6-8
- 9-11
- 12 oder mehr
- ich weiß nicht

26. Wie viele davon für das Studium?

- alle (100%)
- ca. 3 von 4 Büchern (75%)
- ca. 1 von 2 Büchern (50%)
- ca. 1 von 4 Büchern (25%)
- weniger als 1 von 4 Büchern (< 25 %)
- ich weiß nicht

27. Wie oft verwenden Sie die folgenden Lesemedien für lange Lektüren?

	täglich / mehrmals wöchentlich	mehrmals monatlich	ca. einmal im Monat	seltener als einmal im Monat	nie	ich weiß nicht
a. Bücher oder andere Papier-Materialien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. E-Book-Readers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Computers und Laptops	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Smartphones und Tablets	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6/15 - Lektüren auf Italienisch

28. Lesen Sie auf Italienisch? *

- Ja, täglich / mehrmals wöchentlich
- Ja, mehrmals monatlich
- Ja, ca. einmal im Monat
- Ja, seltener als einmal im Monat
- Ja, aber nur für das Studium
Springen Sie nach der letzten Frage in diesem Abschnitt zu Frage 32.
- Nie
Springen Sie nach der letzten Frage in diesem Abschnitt zu Frage 37.

29. Wenn ja, was lesen Sie auf Italienisch?

- Fachbücher und Skripta für das Studium
- Zeitungen (auch online)
- Webseite und Blogs
- Literaturwerke - im Original
- Literaturwerke - im Original mit Noten und Anmerkungen
- Literaturwerke - zweisprachig
- Literaturwerke - vereinfacht
- Lektüren zum Sprachenlernen
- Sonstiges: _____

7/15 - Lektüren auf Italienisch: Freizeit

30. Welche der folgenden Aussagen beschreibt am besten Ihr Verhalten bei der Lektüre langer italienischer Texte in Ihrer Freizeit?

- Ich setze mich bequem hin und wenn ich etwas nicht verstehe, lese ich einfach weiter.
- Ich setze mich bequem hin und halte ein kleines Wörterbuch (oder das Handy) bei der Hand, falls ich wichtige Schlüsselwörter nicht verstehe.
- Ich sitze am Schreibtisch und schlage alle Wörter, die ich nicht kenne, im Wörterbuch nach.
- Ich sitze am Schreibtisch, schlage alle Wörter, die ich nicht kenne, im Wörterbuch nach und notiere die Übersetzung.

31. Wie gehen Sie mit den Verstehensschwierigkeiten bei der Freizeitlectüre um?

	nie	selten	oft	immer	ich weiß nicht
a. Zurücklesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Weiterlesen, um aus der Lektüre selbst zu verstehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. In Wörterbüchern nachschlagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. In Online-Wörterbüchern nachschlagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Übersetzungen lesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Elektronische Übersetzer verwenden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Jemand anderen fragen (KollegInnen, MuttersprachlerInnen, usw.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8/15 - Lektüren auf Italienisch: Studium

32. Welche der folgenden Aussagen beschreibt am besten Ihr Verhalten bei der Lektüre langer italienischer Texte für das Studium?

- Ich setze mich bequem hin und wenn ich etwas nicht verstehe, lese ich einfach weiter.
- Ich setze mich bequem hin und halte ein kleines Wörterbuch (oder das Handy) bei der Hand, falls ich wichtige Schlüsselwörter nicht verstehe.
- Ich sitze am Schreibtisch und schlage alle Wörter, die ich nicht kenne, im Wörterbuch nach.
- Ich sitze am Schreibtisch, schlage alle Wörter, die ich nicht kenne, im Wörterbuch nach und notiere die Übersetzung.

33. Wie gehen Sie mit den Verstehensschwierigkeiten bei der Lektüre für das Studium um?

	nie	selten	oft	immer	ich weiß nicht
a. Zurücklesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Weiterlesen, um aus der Lektüre selbst zu verstehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. In Wörterbüchern nachschlagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. In Online-Wörterbüchern nachschlagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Übersetzungen lesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Elektronische Übersetzer verwenden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Jemand anderen fragen (KollegInnen, MuttersprachlerInnen, usw.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Den/die KursleiterIn fragen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Auf Erklärung im Unterricht warten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9/15 - Lektüren auf Italienisch: Schwierigkeiten und Strategien

34. Was finden Sie besonders schwierig bei der Lektüre italienischer Texte?

- Nichts Besonders
- Wortschatz (Ich verstehe die Vokabeln nicht)
- Grammatik und Satzbau (Ich kenne die Vokabeln, aber trotzdem verstehe ich den Satz nicht)
- Textaufbau und -gliederung (Ich verstehe die einzelnen Sätze, aber es fällt mir schwer, den Text zu folgen)
- Länge des Textes
- Ich weiß nicht
- Sonstiges: _____

35. Wie beurteilen Sie die Wirksamkeit der folgenden Strategien, um mit den Verstehensschwierigkeiten umzugehen?

	unwirksam	wenig wirksam	wirksam	sehr wirksam	ich weiß nicht
a. Zurücklesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Weiterlesen, um aus der Lektüre selbst zu verstehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. In Wörterbüchern nachschlagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. In Online-Wörterbüchern nachschlagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Übersetzungen lesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Elektronische Übersetzer verwenden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Jemand anderen fragen (KollegInnen, MuttersprachlerInnen, usw.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Den/die KursleiterIn fragen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Auf Erklärung im Unterricht warten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

36. Im Allgemeinen, wie kommen Sie mit der Lektüre langer italienischer Texte voran?

- Mühelos
- Eher mühelos
- Eher mühsam
- Mühsam
- Ich weiß nicht

10/15 - Lektüre italienischer Literaturtexte für das Studium

37. Welche der folgenden Aussagen beschreibt am besten Ihre Meinung zur Lektüre literarischer Texte für literaturwissenschaftliche Module?

- Es ist wichtig, dass Literatúrauszüge im Unterricht regelmäßig gelesen werden.
- Die Lektüre im Unterricht kann teilweise nützlich und hilfreich sein.
- Es ist besser, selbständig zu Hause lesen, und dann im Kurs die Lektüre zu besprechen / zu kommentieren.
- Ich weiß nicht.

38. Welche der folgenden Aussagen beschreibt am besten Ihre Meinung zur Lektüre literarischer Texte für die Module der Sprachausbildung?

- Es ist wichtig, dass Literatúrauszüge gelesen werden.
- Die Lektüre von Literaturwerken kann teilweise nützlich für den Spracherwerb sein.
- Literarische Texte sind nicht nützlich für den Spracherwerb.
- Ich weiß nicht.

39. Nutzen und Wirkung der Lektüre italienischer Literaturtexte

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	ich weiß nicht
a. Die Lektüren sind für mich persönlich meistens interessant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Durch die Lektüren erweitere ich meine Sprachkenntnisse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Die Lektüren sind wichtig, um der italienischen Literatur kundig zu werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Die Lektüren sind wichtig, um die Kultur und die Geschichte Italiens besser kennenzulernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Weiter mit Frage 42

In den nächsten Sektionen geht es um die Lehrveranstaltung, wo Sie die Einladung zur Ausfüllung dieses Fragebogens bekommen haben.

42. Wie haben Sie an der Lehrveranstaltung teilgenommen? *

- Regelmäßig
- Ab und zu
- Nie - Weiter mit Frage 61

11/15 - Zur Lehrveranstaltung: Methoden

In dieser Sektion geht es um die Lehrveranstaltung, wo Sie die Einladung zur Ausfüllung dieses Fragebogens bekommen haben.

43. Titel der Lehrveranstaltung *

44. Art der Lehrveranstaltung

- Vorlesung
- Übung
- Proseminar
- Seminar
- Sonstiges: _____

45. Welche Sprachen werden in der Lehrveranstaltung verwendet?

	immer Deutsch	mehr Deutsch als Italienisch	beide gleichermaßen	mehr Italienisch als Deutsch	immer Italienisch	ich weiß nicht
a. Von dem / der SeminarleiterIn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Von den StudentInnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

46. Denken Sie, dass die Verwendung der Sprachen für die Lernziele geeignet ist?

- Ja
- Eher ja
- Eher nicht
- Nicht
- Ich weiß nicht

47. Wie beurteilen Sie die Verteilung des Arbeitsaufwandes innerhalb der Lehrveranstaltung?

	zu viel	genau richtig	zu wenig	nicht vorgesehen	ich weiß nicht
a. Vorlesung / Erklärungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Diskussion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Praktische Übungen / Textanalyse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Referate	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Gruppenarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Eigenarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

48. Wie beurteilen Sie die Nützlichkeit der verschiedenen Arten der Arbeit?

	sehr nützlich	eher nützlich	wenig nützlich	nicht nützlich	nicht vorgesehen	ich weiß nicht
a. Vorlesung / Erklärungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Diskussion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Praktische Übungen / Textanalyse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Referate	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Gruppenarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Eigenarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

49. Wie beurteilen Sie das Fortschreiten im Kurs?

	stark	eher stark	eher gering	gering	nicht vorgesehen	ich weiß nicht
a. Bezüglich der Aktivitäten (Diskussionen, Übungen, Textanalyse, usw.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Bezüglich der Leistungen (schriftliche und mündliche Referate, Präsentationen, usw.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12/15 - Zur Lehrveranstaltung: Lernmittel

In dieser Sektion geht es um die Lehrveranstaltung, wo Sie die Einladung zur Ausfüllung dieses Fragebogens bekommen haben.

50. Welche Lernmaterialien werden für die Lehrveranstaltung zur Verfügung gestellt bzw. in der Bibliographie empfohlen?

- Handbücher / Fachbücher auf Deutsch
- Handbücher / Fachbücher auf Italienisch
- Vorlesungspräsentationen
- Skripten
- Ausgaben von Literaturwerken in Originalsprache
- Ausgaben von Literaturwerken in Übersetzung
- Literaturauszüge
- Sekundärliteratur / Kommentare
- Sonstiges: _____

51. Wie beurteilen Sie die Nützlichkeit der verschiedenen Lernmaterialien?

	sehr nützlich	eher nützlich	wenig nützlich	nicht nützlich	nicht vorgesehen	ich weiß nicht
a. Handbücher / Fachbücher auf Deutsch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Handbücher / Fachbücher auf Italienisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Vorlesungspräsentationen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Skripten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Ausgaben von Literaturwerken in Originalsprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Ausgaben von Literaturwerken in Übersetzung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Literaturauszüge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Sekundärliteratur / Kommentare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges (falls Sie etwas im vorherigen Punkt eingefügt haben)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

52. Werden für die Lehrveranstaltung Literaturtexte gelesen? *

- Nein - Weiter mit Frage 59
 Ja

13/15 - Zur Lehrveranstaltung: Lektüren

In dieser Sektion geht es um die Lehrveranstaltung, wo Sie die Einladung zur Ausfüllung dieses Fragebogens bekommen haben.

53. Wie oft werden Literaturtexte gelesen?

	nie	manchmal	regelmäßig	ich weiß nicht
a. Lektüre im Kurs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Eigenlektüre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

54. Wie findet die Arbeit mit dem Text statt?

	nie	manchmal	regelmäßig	ich weiß nicht
a. Historische Kontextualisierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Bezugnahme auf die Autoren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Vergleich von Texten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Textverständnis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Themenanalyse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Strukturanalyse (Metrik, Aufbau des Textes, Handlungsschema, Figurensystem, usw.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Stilanalyse (Sprache, rhetorische Figuren, usw.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Interpretation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

55. Für die Arbeit mit dem Text, welche Mittel werden zu Verfügung gestellt bzw. welche Hinweise werden gegeben?

- Übersetzungen
 Wörterliste
 Zusammenfassungen
 Analyseschemata
 Analysebeispiele
 Präzise Arbeitshinweise im Unterricht
 Präzise Arbeitshinweise per E-Mail oder auf der Lernplattform (z.B. Moodle)
 Literaturhinweise für die Kontextualisierung
 Literaturhinweise zu dem Autor
 Literaturhinweise für die Analyse
 Sonstiges: _____

56. Waren Ihre Sprachkenntnisse ausreichend, um mit der Lektüre umzugehen?

- Ja
- Eher ja
- Eher nein
- Nein
- Ich weiß nicht

57. Wie beurteilen Sie den Arbeitsaufwand für die Lektüre italienischer Literaturtexte?

	zu viel	genau richtig	zu wenig	nicht vorgesehen
a. Lektüre im Kurs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Eigenlektüre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

58. Finden Sie die Lektüren interessant?

- Sehr interessant
- Eher interessant
- Eher nicht interessant
- Nicht interessant

14/15 - Zur Lehrveranstaltung: Vorkenntnisse und Lernziele

In dieser Sektion geht es um die Lehrveranstaltung, wo Sie die Einladung zur Ausfüllung dieses Fragebogens bekommen haben.

59. Wie beurteilen Sie Ihre Vorkenntnisse für den Kurs?

	sehr gut	gut	ausreichend	mangelhaft	unverlangt	ich weiß nicht
a. Sprachkenntnisse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Literaturgeschichte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Literaturtheorie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Kultur und Geschichte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

60. Ziele und Wirkung des Kurses

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	ich weiß nicht
a. Ich verbessere meine Sprachkenntnisse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Ich erweitere meine Literaturkenntnisse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Ich erweitere meine Geschichts- und Kulturkenntnisse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Für mich wird es immer einfacher, italienische Literaturtexte zu lesen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Ich übe die Fähigkeit, Literaturtexte zu analysieren und interpretieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Mein Interesse für das Fach wird gefördert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Ich bekomme Motivation, italienische Literatur zu lesen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15/15 - Personalangabe und Ausbildung

61. Alter *

62. Geschlecht *

- Weiblich
 Männlich

63. Herkunft *

- Österreich
 Deutschland
 Italien
 Sonstiges: _____

64. Falls Sie nicht aus Österreich oder Deutschland kommen, seit wann leben Sie hier?

65. Schulabschluss *

Geben Sie bitte die Bezeichnung und den Ort des Schulabschlusses an.

66. Hochschulabschluss: *Falls Sie schon einen Hochschulabschluss erworben haben, geben Sie die Bezeichnung sowie die Universität des höchsten Abschlusses an.*

67. An welcher Universität sind Sie momentan eingeschrieben? *

68. Studiengang *

- Bachelor
 Master
 Lehramt

69. Titel des Studiengangs *

70. Semester *

71. Haben Sie andere Sprachen/Fächer für Ihr Studium gewählt?

- Spanisch
 Französisch
 Englisch
 Deutsch
 Latein
 Sonstiges: _____

Anmerkungen

72. Möchten Sie weitere Anmerkungen (Erläuterungen, Bedürfnisse, Wünsche, Ratschläge, usw.) mitteilen?

73. Falls Sie diese Untersuchung weiter unterstützen möchten (z.B. durch Einzelinterview oder Diskussionen in kleinen Gruppen), geben Sie bitte hier Ihre Kontakt-Daten ein.

C. Schema dei dati raccolti

Uni	Semestre	Codice corso*	Incontri osservati	Docenti intervistati	Studentesse intervistate	Risposte questionario
UNI A	WiSe 2016-17	VO1-UniA	3	Dr. Gelb	-	18
UNI A	WiSe 2016-17	VO2-UniA	3	Dr.in Rot	-	-
UNI A	WiSe 2016-17	UE-UniA	3	Dr.in Rot	-	-
UNI A	WiSe 2016-17	SE1-UniA	3	Dr. Bianchi	-	1
UNI A	WiSe 2017-18	SE1-UniA-bis	4	Mag. Verdi	-	1
UNI A	WiSe 2016-17	SE2/3-UniA	3	Prof.in Weiß	Erika	4
UNI A	WiSe 2016-17	VO3-UniA	3	Prof. Blau	-	2
UNI B	SoSe 2017	VO1*2-UniB	3	Prof. Schwarz	-	-
UNI B	SoSe 2017	UE-UniB	3	Dott.ssa Rosa	Iris - Jasmin	2
UNI B	SoSe 2017	UE-UniB+	2	Dr.in Rossi	Iris - Jasmin	-
UNI B	SoSe 2017	SE1-UniB	4	Dr.in Rossi	-	3
UNI B	SoSe 2017	SE2-UniB	3	Prof. Schwarz	-	-
UNI B	SoSe 2017	SE3-UniB	2	Prof. Schwarz	-	-
UNI B	SoSe 2017	VO3-UniB	2	-	-	-
UNI B	SoSe 2017	<i>seminario ?</i>	?	?	-	1
UNI C	WiSe 2017-18	VO1-UniC	4	Prof.in Grau	-	5
UNI C	WiSe 2017-18	SE1-UniC	4	Dr. Grün	-	3
UNI C	WiSe 2017-18	SE1/2-UniC	4	Prof.in Grau	-	2
UNI C	WiSe 2017-18	SE3-UniC	4	Prof.in Grau	-	1
UNI C	WiSe 2017-18	VO3-UniC	3	Dr. Braun	-	-
UNI C	WiSe 2017-18	<i>seminario ?</i>	?	?	-	1
						44

* Codici corso:

VO – *Vorlesung* (corso tenuto in modalità di lezione frontale)

VO1 – introduzione allo studio della letteratura

VO2 – storia della letteratura

VO3 – approfondimento monografico BA(MA)

UE – *Übung* (esercitazione)

UE – esercitazione pratica di analisi dei testi

UE+ – esercitazione di lettura

SE – *Proseminar / Seminar* (corso seminariale)

SE1 – seminario propedeutico

SE2 – seminario avanzato / conclusivo BA

SE3 – seminario avanzato MA

D. Schede dei corsi osservati

VO1-UniA

Docente	Dr. Gelb
Semestre	Semestre invernale 2016/2017
Tipo di corso	Corso frontale di introduzione allo studio della letteratura italiana
Corso di studi	Bachelor – obbligatorio Lehramt – obbligatorio
Numero di studenti	Numero massimo: 99 Media presenze nelle osservazioni: 45
Lingue utilizzate	Tedesco (italiano per gli esempi testuali)
Livello di italiano*	Livello di ingresso: A2 <i>Il corso è aperto anche per quegli studenti che si sono iscritti non avendo il livello di ingresso previsto, e che hanno la possibilità di raggiungerlo nei primi semestri, prima di poter proseguire con il percorso di studi.</i>
Contenuti	Introduzione allo studio della letteratura: introduzione alla teoria letteraria, ai metodi e ai concetti centrali per lo studio scientifico della letteratura. Esempi di metodi di analisi testuale.
Materiali	Materiali caricati sulla piattaforma online del corso: <ul style="list-style-type: none"> - <i>handout</i> per i singoli temi affrontati - glossario dei termini e dei concetti chiave - bibliografia di approfondimento
Incontri osservati	3
Tipo di lezione	<i>Il docente ha esposto in tedesco appoggiandosi ad una presentazione PP e ad un supporto scritto. All'inizio di ogni incontro è stato ripreso brevemente – ed eventualmente concluso – il tema della lezione precedente.</i> <i>Il docente si interrompeva regolarmente per porre domande alle studentesse o per invitarle a porre domande, assicurandosi che riuscissero a seguire l'esposizione.</i> <i>Il passaggio da un blocco tematico all'altro veniva reso esplicito con un invito a porre domande prima di passare al tema successivo.</i>
Lettura	<i>Per una rassegna delle figure retoriche sono stati letti alcuni brani di esempio: i testi sono stati proiettati in italiano, letti ad alta voce dal docente, il quale poi li ha commentati in tedesco, traducendoli in modo estemporaneo. Oltre a brani tratti dalla letteratura italiana (prosa e poesia) sono state mostrate delle vignette, sono stati letti dei brani argomentativi (Croce, De Sanctis) ed è stato fatto ascoltare un brano d'opera lirica.</i>
Note	<i>Il docente mi ha invitato ad osservare gli incontri dove avrebbe fatto più riferimento a testi letterari, ovvero quelli dedicati alla rassegna delle figure retoriche accompagnate da esempi.</i>

* Il livello di italiano è stato stabilito sulla base degli obiettivi e dei contenuti dei corsi di lingua che – stando ai percorsi consigliati nei diversi piani di studi – gli studenti dovrebbero sostenere prima dei corsi in oggetto (v. § III 4.1).

VO2-UniA

Docente	Dr.in Rot
Semestre	Semestre invernale 2016/2017
Tipo di corso	Corso frontale di storia della letteratura italiana
Corso di studi	Bachelor – obbligatorio Lehramt – facoltativo <i>Il corso fa parte – insieme all'esercitazione UE-UniA e al seminario propedeutico SE1-UniA – del modulo introduttivo per la letteratura italiana, obbligatorio per il Bachelor.</i>
Numero di studenti	Numero massimo: 14 Media presenze nelle osservazioni: 4
Lingue utilizzate	Tedesco (italiano per gli esempi testuali)
Livello di italiano*	1° modulo di lingua: Gli studenti sono in grado di leggere e comprendere testi di letteratura contemporanea (romanzi e opere teatrali) di livello di difficoltà basso; sono inoltre in grado di restituire contenuti oralmente e per iscritto, e di rispondere a domande argomentando la propria posizione.
Contenuti	Dimensioni e problematiche della storiografia letteraria. Panoramica della letteratura italiana dal Settecento a oggi, accompagnata dalla lettura di testi rappresentativi.
Materiali	Materiali caricati sulla piattaforma online del corso: <ul style="list-style-type: none"> - <i>handout</i> e presentazioni PP delle lezioni suddivisi per temi - raccolta di brani letterari in formato Word Dispensa cartacea distribuita dalla docente.
Incontri osservati	3
Tipo di lezione	<i>La docente ha esposto in tedesco appoggiandosi ad una presentazione PP. Pur appoggiandosi ad un supporto scritto per l'esposizione, la docente parlava in modo piuttosto libero, interpellando spesso le studentesse. Nonostante si trattasse di un corso frontale, la docente ha cercato di rendere la lezione interattiva, ponendo spesso domande alle studentesse, probabilmente con l'intento di attivare le loro preconcoscenze. Tuttavia, nella maggior parte dei casi, le studentesse non erano in grado di rispondere.</i> <i>La panoramica della letteratura italiana è stata presentata attraverso una contestualizzazione storico-culturale, soffermandosi sulle principali correnti, su alcuni autori significativi e la loro produzione.</i>
Lettura	<i>Sono stati letti e commentati alcuni brani di opere significative della letteratura italiana di diversi generi, nonché testi teorici o programmatici. A lezione i testi venivano proiettati, ma le studentesse li avevano a disposizione anche nella dispensa cartacea. La docente leggeva ad alta voce in italiano, fornendo una traduzione estemporanea o una parafrasi in tedesco di quanto letto. La lettura era accompagnata dal commento in tedesco (analisi formale e del contenuto).</i> <i>Per la lettura dei testi la capacità di comprensione delle studentesse partecipanti è stata probabilmente sovrastimata, e spesso – anche a fronte a brani linguisticamente e testualmente molto complessi – non è stato fornito supporto alla comprensione, ad eccezione di una traduzione orale estemporanea e non sistematica.</i>
Note	<i>Il corso veniva offerto ogni semestre e l'intera storia della letteratura italiana veniva affrontata in due semestri successivi. Per gli studenti del Bachelor era tuttavia obbligatoria la frequenza di uno solo dei due corsi.</i>

UE-UniA

Docente	Dr.in Rot
Semestre	Semestre invernale 2016/2017
Tipo di corso	Esercitazione scientifica di analisi testuale per la letteratura italiana
Corso di studi	Bachelor – obbligatorio Lehramt – facoltativo <i>Il corso fa parte – insieme al corso di storia della letteratura VO2-UniA e al seminario propedeutico SE1-UniA – del modulo introduttivo per la letteratura italiana, obbligatorio per il Bachelor.</i>
Numero di studenti	Numero massimo: 20 Media presenze nelle osservazioni: 16
Lingue utilizzate	Tedesco (italiano per gli esempi testuali)
Livello di italiano*	1° modulo di lingua: Gli studenti sono in grado di leggere e comprendere testi di letteratura contemporanea (romanzi e opere teatrali) di livello di difficoltà basso; sono inoltre in grado di restituire contenuti oralmente e per iscritto, e di rispondere a domande argomentando la propria posizione.
Contenuti	Metodi di analisi dei testi letterari in riferimento a diversi generi ed epoche della letteratura italiana. Conoscenze di base di critica testuale, semiotica, stilistica, retorica, metrica, teoria letteraria.
Materiali	Materiali caricati sulla piattaforma online del corso: <ul style="list-style-type: none"> - presentazioni PP delle lezioni suddivise per temi - antologia delle letture in formato Word - indicazioni bibliografiche di approfondimento - indicazioni per redigere una bibliografia Dispensa cartacea distribuita dalla docente. Indicazione delle letture obbligatorie di accompagnamento: poesia, prosa, teatro.
Incontri osservati	3
Tipo di lezione	<i>L'esercitazione ha ripreso le nozioni acquisite nel corso introduttivo (VO1-UniA) e prevedeva di metterle in pratica attraverso lo svolgimento di un lavoro di ricerca bibliografica e la redazione di una tesina.</i> <i>Il corso è stato tenuto esclusivamente in tedesco, in modo prevalentemente frontale, con il supporto di slide. La docente parlava in modo spontaneo, appoggiandosi talvolta ad un supporto cartaceo. La docente ha cercato di rendere la lezione interattiva, attraverso frequenti domande inferenziali o per attivare le preconcoscenze delle studentesse, le quali spesso, tuttavia, non sono state in grado di rispondere.</i>
Lettura	<i>Nella rassegna delle figure retoriche sono stati letti alcuni esempi tratti dalla letteratura italiana, ma non sono stati contestualizzati (in alcuni casi non sono stati menzionati gli autori, e l'assenza del contesto ha reso talvolta difficile l'interpretazione delle figure esemplificate). Inoltre, non è stata fornita sistematicamente la traduzione in tedesco dei passi citati.</i>
Note	-

SE1-UniA

Docente	Dr. Bianchi
Semestre	Semestre invernale 2016/2017
Tipo di corso	Seminario propedeutico per la letteratura italiana
Corso di studi	Bachelor Romanistica – obbligatorio <i>Il corso fa parte – insieme al corso di storia della letteratura VO2-UniA e all'esercitazione UE-UniA – del modulo introduttivo per la letteratura italiana, obbligatorio per il Bachelor.</i>
Numero di studenti	Numero massimo: 20 Media presenze nelle osservazioni: 17
Lingue utilizzate	Italiano (talvolta tedesco da parte delle studentesse)
Livello di italiano*	2° modulo di lingua: Gli studenti sono in grado di leggere e comprendere testi di letteratura contemporanea (romanzi e opere teatrali) di media difficoltà; sono in grado di esprimersi spontaneamente, di svolgere presentazioni chiare e dettagliate, di esporre ed argomentare una posizione personale.
Contenuti	Analisi retorico-narratologica e semantica di alcuni testi letterari significativi dell'Otto-Novecento (prosa, teatro) alla luce di specifiche categorie di analisi.
Materiali	Materiali caricati sulla piattaforma online del corso: <ul style="list-style-type: none"> - testi di letteratura primaria e secondaria - lavori delle studentesse (<i>handout</i> delle presentazioni, glossari)
Incontri osservati	3
Tipo di lezione	<i>Il corso è stato tenuto in formato seminariale e prevedeva la partecipazione delle studentesse a lezione.</i> <i>Dopo alcuni incontri introduttivi – che sono stati dedicati all'organizzazione del corso e all'esposizione da parte del docente delle basi teoriche, degli strumenti e dei modelli di analisi – le lezioni si sono ripetute con la stessa struttura: per ogni incontro una o più studentesse erano chiamate ad esporre la propria relazione su un testo assegnato. Sui testi in esame le studentesse dovevano svolgere un lavoro di analisi lessicale, che veniva caricato sotto forma di glossario italiano-tedesco sulla piattaforma online del corso. Per ogni presentazione un'altra studentessa aveva il compito di preparare un commento critico, con cui veniva aperta la discussione, guidata poi dai commenti del docente.</i> <i>In un'occasione le studentesse – avendo letto una novella e la sua trasposizione teatrale in atto unico – sono state divise in due gruppi per discutere rispettivamente dei due testi e poi presentare in plenum le conclusioni raggiunte.</i>
Lettura	<i>Le studentesse erano chiamate a leggere i testi in modo autonomo.</i> <i>Nelle presentazioni i testi sono sempre stati commentati in originale, e in alcuni casi le studentesse hanno letto e/o proiettato singole citazioni a supporto dell'esposizione.</i>
Note	<i>Le studentesse partecipanti al seminario sono state invitate dal docente a intervenire nell'ambito di una conferenza organizzata all'istituto: le studentesse hanno tenuto brevi presentazioni in tedesco sugli argomenti trattati nel seminario.</i>

SE1-UniA-bis

Docente	Mag. Verdi
Semestre	Semestre invernale 2017/2018
Tipo di corso	Seminario propedeutico per la letteratura italiana
Corso di studi	Bachelor Romanistica – obbligatorio <i>Il corso fa parte – insieme al corso di storia della letteratura VO2-UniA e all'esercitazione UE-UniA – del modulo introduttivo per la letteratura italiana, obbligatorio per il Bachelor.</i>
Numero di studenti	Numero massimo: 20 Media presenze nelle osservazioni: 18
Lingue utilizzate	Italiano (talvolta tedesco per questioni organizzative)
Livello di italiano*	2° modulo di lingua: Gli studenti sono in grado di leggere e comprendere testi di letteratura contemporanea (romanzi e opere teatrali) di media difficoltà; sono in grado di esprimersi spontaneamente, di svolgere presentazioni chiare e dettagliate, di esporre ed argomentare una posizione personale.
Contenuti	Apprendimento delle tecniche di analisi letteraria dei testi. Analisi formale e contenutistica di testi di diversi generi di due autori, uno del Novecento e uno contemporaneo, alla luce di specifiche categorie di analisi.
Materiali	Materiali forniti dal docente: <ul style="list-style-type: none"> - bibliografia sulle specifiche categorie di analisi - testi di letteratura primaria
Incontri osservati	4
Tipo di lezione	<i>Il corso è stato tenuto in formato seminariale e prevedeva la partecipazione attiva delle studentesse a lezione.</i> <i>Nei primi incontri il docente ha fornito gli strumenti metodologici e le categorie necessarie per l'analisi degli specifici aspetti presi in esame; inoltre ha fornito degli esempi di analisi del testo. Gli incontri successivi sono stati dedicati alle relazioni delle studentesse, le quali esponevano per circa 15-20 minuti, con l'ausilio di una presentazione PP. Dopo la presentazione prendeva la parola il docente proiettando alcuni input per la discussione. In media ogni incontro è stato dedicato a due presentazioni.</i>
Lettura	<i>Le studentesse erano tenute a leggere autonomamente alcuni testi (brevi racconti o atti unici).</i> <i>Nelle presentazioni tenute dalle studentesse venivano talvolta proiettate e commentate delle brevi citazioni. Anche nella discussione il docente faceva talvolta riferimento ai testi, e tutte le studentesse avevano – o avrebbero dovuto avere – a disposizione il testo in forma cartacea o digitale.</i>
Note	<i>Il carico di lettura complessivo è stato suddiviso in tre momenti, e per verificare la lettura sono stati svolti dei test intermedi (di circa 15 minuti) contenenti domande sul contenuto dei testi o un compito di scrittura creativa.</i>

VO3-UniA

Docente	Prof. Blau
Semestre	Semestre invernale 2016/2017
Tipo di corso	Corso monografico di approfondimento per la letteratura italiana
Corso di studi	Bachelor Romanistica – facoltativo Master Romanistica – obbligatorio <i>Il corso fa parte, insieme al seminario SE2/3-UniA, del modulo obbligatorio di letteratura per il Master di Romanistica, ma può essere scelto anche dagli studenti del Bachelor come corso monografico facoltativo.</i>
Numero di studenti	Media presenze nelle osservazioni: 17
Lingue utilizzate	Italiano
Livello di italiano*	3° modulo di lingua: Gli studenti sono in grado di leggere e comprendere testi letterari lunghi e complessi, cogliendo le differenze di stile, di presentare in modo chiaro e dettagliato, di partecipare a discussioni in modo adeguato alla situazione. 4° modulo di lingua (livello C1): Gli studenti sono in grado di leggere e comprendere testi letterari più lunghi e impegnativi, con sintassi e temi complessi, cogliendo sfumature di significato; sono inoltre in grado di presentare in modo dettagliato e coerente, di partecipare a discussioni, esprimendo opinioni e critiche in modo preciso e collegando i propri contributi a quelli degli altri.
Contenuti	Contestualizzazione storico-biografica di un singolo autore, attivo tra Otto- e Novecento. Presentazione della sua poetica e delle sue opere più rappresentative.
Materiali	Materiali caricati sulla pagina web del professore: - presentazioni PP - dispense contenenti il testo delle conferenze
Incontri osservati	3
Tipo di lezione	<i>La lezione si è svolta in modalità frontale, senza alcun coinvolgimento delle studentesse partecipanti. Il professore esponeva appoggiandosi ad un testo scritto e proiettando delle slide contenenti rappresentazioni schematiche dei contenuti affrontati, i brani citati e immagini.</i>
Lettura	<i>A lezione sono stati letti sia poesie sia brani tratti da romanzi e opere teatrali. La lettura a lezione avveniva proiettando il testo (formattato all'interno delle slide): il professore procedeva con la lettura ad alta voce e il commento (analisi metrico stilistica e/o commento a livello stilistico e contenutistico) servendosi di un puntatore laser per indicare punti specifici del testo. I brani tratti dai romanzi o dalle opere teatrali sono sempre stati contestualizzati attraverso il racconto della trama accompagnata dal sistema dei personaggi.</i>
Note	<i>In alcuni casi, nell'ambito della presentazione delle opere, sono state proiettate e commentate anche immagini (frontespizi, decorazioni delle edizioni, ecc.).</i>

SE2/3-UniA

Docente	Prof.ssa Weiß
Semestre	Semestre invernale 2016/2017
Tipo di corso	Seminario avanzato per la letteratura italiana
Corso di studi	Bachelor – facoltativo Master – obbligatorio <i>Il seminario fa parte, insieme al corso VO3-UniA, del modulo di letteratura obbligatorio per il Master, ma può essere scelto anche dagli studenti del Bachelor come seminario facoltativo o per la stesura per tesi finale.</i>
Numero di studenti	Numero massimo: 25 Media presenze nelle osservazioni: 17
Lingue utilizzate	Italiano e tedesco (la letteratura secondaria è stata fornita in italiano, tedesco e inglese: le relazioni su testi in inglese o tedesco potevano essere tenute in tedesco).
Livello di italiano*	3° modulo di lingua: Gli studenti sono in grado di leggere e comprendere testi letterari lunghi e complessi, cogliendo le differenze di stile, di presentare in modo chiaro e dettagliato, di partecipare a discussioni in modo adeguato alla situazione. 4° modulo di lingua (livello C1): Gli studenti sono in grado di leggere e comprendere testi letterari più lunghi e impegnativi, con sintassi e temi complessi, cogliendo sfumature di significato; sono inoltre in grado di presentare in modo dettagliato e coerente, di partecipare a discussioni, esprimendo opinioni e critiche in modo preciso e collegando i propri contributi a quelli degli altri.
Contenuti	Contestualizzazione storica e analisi narratologica e stilistica di un racconto e due romanzi della seconda metà del Novecento.
Materiali	- Testi di letteratura primaria messi a disposizione in diverse edizioni nella biblioteca del dipartimento. - Indicazioni di letteratura secondaria (articoli o capitoli di saggi in italiano, tedesco o inglese). - Lista di temi per le testine finali sia per il seminario sia per il Bachelor.
Incontri osservati	3
Tipo di lezione	<i>Il corso è stato tenuto in formato seminariale e prevedeva la partecipazione attiva delle studentesse. Per ogni incontro erano previste in genere due relazioni (su testi di letteratura secondaria) per le quali le studentesse preparavano delle presentazioni PP e un handout da distribuire. Ogni presentazione era seguita da una breve discussione moderata della professoressa. Ogni incontro prevedeva inoltre la lettura e l'analisi di alcuni brani dei testi in esame.</i>
Lettura	<i>Tutte le studentesse erano tenute a leggere le opere di letteratura primaria autonomamente, mentre in aula venivano regolarmente letti e analizzati brani dell'opera in esame (in un caso un intero capitolo). Alla lettura silenziosa da parte delle studentesse, preceduta da precise indicazioni da parte della professoressa (cosa cercare nel testo, su quali elementi o effetti stilistici concentrarsi), seguiva in plenum l'analisi dettagliata a livello stilistico e contenutistico, talvolta anticipata da un confronto a coppie. Venivano date indicazioni precise anche per la lettura a casa (ogni settimana alcuni capitoli).</i>
Note	<i>Le studentesse hanno dovuto svolgere un test intermedio per verificare la lettura dei testi di letteratura primaria assegnati.</i>

VO1*2-UniB

Docente	Prof. Schwarz
Semestre	Semestre estivo 2017
Tipo di corso	Corso frontale di introduzione alla letteratura italiana e di storia della letteratura
Corso di studi	Bachelor – obbligatorio Lehramt – obbligatorio <i>Il corso fa parte, insieme all'esercitazione UE-UniB, del modulo di base di letteratura.</i>
Numero di studenti	Numero massimo: 120 Media presenze nelle osservazioni: 11
Lingue utilizzate	Tedesco (italiano per gli esempi testuali)
Livello di italiano*	1° modulo – A2: Gli studenti sono in grado di leggere testi facili e di interagire su temi semplici e comuni.
Contenuti	Panoramica sulla storia letteraria italiana dalle origini ad oggi, accompagnata dalla lettura di brevi brani tratti da opere esemplari. Vengono inoltre affrontate questioni socioculturali e relative alla storia dei media e dei generi letterari.
Materiali	Materiali caricati sulla piattaforma online del corso: - presentazioni PP delle lezioni
Incontri osservati	3
Tipo di lezione	<i>La lezione era di tipo frontale e il professore ha esposto in tedesco appoggiandosi ad una presentazione PP.</i> <i>La panoramica della letteratura italiana è stata affrontata per generi ed è stata intervallata da questioni di carattere teorico-metodologico.</i> <i>I singoli autori sono stati affrontati ripercorrendone la biografia, esponendone la poetica e la produzione: per alcune opere rilevanti è stata presentata la struttura e/o la trama.</i>
Lettura	<i>Con regolarità è stata affrontata la lettura di alcuni brevi brani tratti da alcuni testi esemplificativi: i brani erano inseriti all'interno delle presentazioni PP, e per ogni brano erano previste tre slide contenenti rispettivamente il testo in originale, la traduzione e il commento. Il professore ha sempre letto ad alta voce sia il testo in originale sia la traduzione, prima di procedere con il commento.</i>
Note	<i>Durante il primo semestre gli studenti del Bachelor devono frequentare un corso introduttivo in cui vengono affrontati i concetti base dello studio della letteratura e della linguistica. Il corso VO1*2-UniB, previsto per il secondo semestre, è invece il primo dedicato esclusivamente alla letteratura.</i>

UE-UniB

Docente	Dott.ssa Rosa
Semestre	Semestre estivo 2017
Tipo di corso	Esercitazione scientifica di analisi testuale per la letteratura italiana
Corso di studi	Bachelor – obbligatorio Lehramt – obbligatorio <i>Il corso fa parte, insieme al corso di storia della letteratura VO1*2-UniB, del modulo di base di letteratura.</i>
Numero di studenti	Numero massimo: 50 Media presenze nelle osservazioni: 10
Lingue utilizzate	Tedesco (italiano per gli esempi testuali)
Livello di italiano*	2° modulo – B1: Gli studenti sono in grado di leggere testi letterari. Approfondiscono la competenza di comunicazione orale. <i>Nel sistema online dei corsi era indicata una conoscenza minima dell'italiano pari al livello A2.</i>
Contenuti	Metodologia di analisi di testi letterari di tutti i generi ed esercizio pratico dei metodi appresi su concreti esempi testuali.
Materiali	Materiali caricati sulla piattaforma online del corso: <ul style="list-style-type: none"> - testi e brani di letteratura primaria - testi di letteratura secondaria - schede riassuntive ed esercizi Materiali distribuiti a lezione: <ul style="list-style-type: none"> - brani di letteratura primaria - schede di analisi
Incontri osservati	3
Tipo di lezione	<i>Nell'esercitazione, momenti di spiegazione teorica da parte della docente venivano alternati con la lettura di testi esemplificativi su cui le studentesse erano invitate a lavorare applicando le categorie di analisi presentate.</i> <i>La lettura e il lavoro di analisi sui testi avvenivano prevalentemente in plenum, ma in alcune occasioni le studentesse sono state invitate a lavorare individualmente o a coppie.</i>
Lettura	<i>Le studentesse erano chiamate a leggere integralmente alcune opere di poesia, narrativa e teatro, e nel sistema online del corso erano state invitate ad iniziare la lettura di un romanzo e di un'opera teatrale prima dell'inizio del semestre.</i> <i>A lezione, per esemplificare categorie di analisi e strutture narrative, e per esercitare i metodi di analisi, sono stati letti alcuni brani consegnati dalla docente in formato cartaceo, o tratti dalle opere indicate per la lettura integrale. I brani analizzati sono sempre stati letti ad alta voce dalla docente o dalle studentesse. Non è stata fornita una traduzione puntuale dei testi.</i> <i>Nell'esercitazione di lettura UE-UniB+ i testi venivano letti ad alta voce, tradotti in collaborazione tra la docente (Rossi) e le studentesse, e infine commentati.</i>
Note	<i>Il corso era preceduto da un'ora di esercitazione di lettura (UE-UniB+) tenuta da Rossi, in cui venivano letti i testi di letteratura primaria assegnati come letture obbligatorie.</i> <i>La frequenza dell'esercitazione di lettura era facoltativa, ma era stata fortemente consigliata anche all'interno della descrizione del corso disponibile online.</i>

SE1-UniB

Docente	Dr.in Rossi
Semestre	Semestre estivo 2017
Tipo di corso	Seminario propedeutico per la letteratura italiana
Corso di studi	Bachelor – obbligatorio Lehramt – obbligatorio <i>Il corso fa parte, insieme a un corso monografico VO3-UniB, del modulo di approfondimento di letteratura.</i>
Numero di studenti	Numero massimo: 24 Media presenze nelle osservazioni: 5
Lingue utilizzate	Tedesco (italiano per gli esempi testuali)
Livello di italiano*	3° modulo – B2.1: Gli studenti sono in grado di leggere testi letterari. Approfondiscono la competenza di comunicazione orale (fluenza, intonazione, espressioni colloquiali e idiomatiche). <i>Nel sistema online dei corsi era richiesta una buona capacità di lettura.</i>
Contenuti	Il seminario porta gli studenti a familiarizzare con una questione specifica di letteratura, avviandoli al lavoro scientifico autonomo. In particolare, il corso ha preso in esame opere di diversi generi (poesie, novelle, romanzi) del Novecento, riferite a un particolare evento storico.
Materiali	Materiali caricati sulla piattaforma online del corso: - testi e brani di letteratura primaria - testi di letteratura secondaria
Incontri osservati	2 + 1 proiezione di un film + 1 <i>Gastvortrag</i>
Tipo di lezione	<i>Il corso è stato tenuto in formato seminariale e prevedeva la partecipazione attiva delle studentesse a lezione.</i> <i>Tra gli incontri osservati – come ha sottolineato la stessa docente – solo uno è stato rappresentativo di una lezione ‘normale’: due incontri sono stati infatti dedicati rispettivamente alla proiezione di un film e al commento in plenum del romanzo indicato come lettura di accompagnamento. Solo nell’ultima lezione osservata era prevista la relazione da parte di uno studente.</i>
Lettura	<i>Per il corso era previsto che tutte le studentesse leggessero un romanzo, oltre che i singoli testi oggetto delle relazioni. Uno degli incontri finali è stato dedicato al commento del romanzo assegnato: la docente – dopo aver introdotto la figura dell’autore e descritto brevemente la storia dell’opera – ha interpellato le studentesse con domande specifiche, indicando in alcuni casi passi del libro e leggendoli ad alta voce a sostegno dell’analisi svolta.</i> <i>Nel caso della poesia oggetto della relazione, la docente ha invitato lo studente relatore a non leggere gruppi di singoli versi all’interno del commento, ma a procedere prima con il commento e rimandare la lettura del testo alla fine. Lo studente ha commentato il testo a livello stilistico e tematico, e la poesia è stata poi letta ad alta voce da una studentessa di madrelingua italiana presente a lezione; solo successivamente la docente è intervenuta con approfondimenti e puntualizzazioni.</i>
Note	<i>Nell’ambito del corso è stata organizzata una conferenza tenuta da una docente ospite (Gastvortrag).</i>

VO3-UniB

Docente	<i>*la docente non ha partecipato all'indagine*</i>
Semestre	Semestre estivo 2017
Tipo di corso	Corso monografico di approfondimento
Corso di studi	Bachelor – obbligatorio Lehramt – obbligatorio Master – facoltativo (obbligatorio per chi sceglie il percorso di filologia italiana)
Numero di studenti	Numero massimo: 120 Media presenze nelle osservazioni: 25
Lingue utilizzate	Tedesco
Livello di italiano*	4° modulo – B2.2: Gli studenti sono in grado di comprendere un ampio spettro di lunghi testi impegnativi, di tradurre testi letterari, di esprimersi in modo spontaneo e fluente, di esprimersi in modo libero e sicuro in conversazioni relative alla cultura italiana.
Contenuti	Il corso ha un forte carattere interdisciplinare (filosofia, architettura, arti figurative) e affronta testi e fenomeni culturali di un determinato periodo storico in Italia.
Materiali	- Dispensa online contenente testi di letteratura secondaria - <i>Handout</i> distribuiti a lezione contenenti testi di letteratura primaria
Incontri osservati	2 (un incontro previsto per l'osservazione è stato cancellato)
Tipo di lezione	<i>Il corso si è tenuto in modalità frontale: la docente esponeva appoggiandosi ad un testo scritto, alternando la lettura a momenti di parlato libero, accompagnata da una presentazione con slide, in cui erano state inserite molte immagini (opere pittoriche, fotografie di sculture, giardini, palazzi). In alcuni casi sono stati proiettati dei video (scene di film o parti di documentari).</i>
Lettura	<i>La docente ha inserito brevi citazioni all'interno della sua relazione, proiettandole nelle slide. Per i brani più estesi, che sono stati letti ad alta voce dalla docente, è stato distribuito un handout: anche i brani originariamente in italiano sono stati forniti nella traduzione tedesca.</i>
Note	-

SE2-UniB

Docente	Prof. Schwarz
Semestre	Semestre estivo 2017
Tipo di corso	Seminario avanzato per la letteratura italiana
Corso di studi	Bachelor – facoltativo Lehramt – obbligatorio
Numero di studenti	Numero massimo: 18 Media presenze nelle osservazioni: 9
Lingue utilizzate	Tedesco (per gli studenti è possibile tenere la relazione in italiano, ma possono sempre intervenire anche in tedesco)
Livello di italiano*	5° modulo – C1: Gli studenti sono in grado di analizzare diversi tipi di testo a livello linguistico e di contenuto; sono in grado di esprimersi in modo chiaro e strutturato su temi complessi e di presentare argomentando.
Contenuti	Il seminario affronta una specifica tematica attraverso brani estratti da importanti opere della letteratura italiana dalle origini alla prima metà del Novecento.
Materiali	Materiali caricati sulla piattaforma online del corso: <ul style="list-style-type: none"> - indicazioni bibliografiche - testi di letteratura primaria - testi di letteratura secondaria
Incontri osservati	3
Tipo di lezione	<i>Dopo una parte introduttiva, in cui il docente ha presentato la base teorica del seminario, singole problematiche sono state affrontate dalle studentesse sulla scorta di singoli brani letterari. Le studentesse hanno dunque preparato delle relazioni basate sulla letteratura primaria e secondaria. Per le relazioni, che duravano circa 20 minuti, venivano preparati handout da distribuire alle colleghe. Dopo la relazione, il professore apriva sempre la discussione interpellando anche le altre studentesse, ma rivolgendosi soprattutto a chi aveva tenuto la relazione, cercando di ampliare i contenuti della presentazione, fornendo ulteriori informazioni.</i> <i>In una lezione in cui non erano previste relazioni, il docente ha cercato – in collaborazione con le studentesse – di ripercorrere tutti i testi affrontati attraverso le categorie teoriche presentate all'inizio del corso.</i>
Lettura	<i>Per le relazioni sono stati assegnati testi di letteratura primaria e secondaria. La lettura dei testi veniva svolta a casa da parte delle studentesse, ma spesso gli handout contenevano citazioni che venivano lette ad alta voce, e a cui veniva fatto riferimento per l'analisi e il commento.</i>
Note	<i>Nell'ambito del corso gli studenti del Bachelor presentano il tema scelto per la tesi finale; gli studenti Lehramt possono invece frequentare il corso come seminario di approfondimento.</i>

SE3-UniB

Docente	Prof. Schwarz
Semestre	Semestre estivo 2017
Tipo di corso	Seminario master per la letteratura e gli studi culturali e dei media
Corso di studi	Master – facoltativo
Numero di studenti	Numero massimo: 20 Media presenze nelle osservazioni: 5
Lingue utilizzate	Tedesco
Livello di italiano*	Livello di ingresso (Master): C1 <i>Il corso è aperto anche a studenti esterni all'Italianistica.</i>
Contenuti	Il seminario ripercorre la storia dell'opera lirica italiana, affrontandola anche dal punto di vista letterario e dei media. Le opere vengono inoltre contestualizzate storicamente e vengono analizzate sulla base di diverse teorie estetiche.
Materiali	Materiali caricati sulla piattaforma online del corso: <ul style="list-style-type: none"> - testi di letteratura primaria e secondaria - indicazioni bibliografiche
Incontri osservati	2 (un incontro previsto per l'osservazione è stato cancellato)
Tipo di lezione	<i>Per il seminario erano previste relazioni da parte delle studentesse, ma dato il numero limitato di partecipanti, in diversi incontri – tra cui quelli osservati – ha esposto unicamente il professore, il quale comunque cercava di coinvolgere le studentesse presenti nell'analisi dei testi.</i> <i>A lezione sono stati proiettati i testi dei libretti, e il video di alcune scene tratte da rappresentazioni operistiche.</i>
Lettura	<i>Le studentesse erano chiamate a leggere autonomamente i libretti delle opere in esame. A lezione i libretti sono stati proiettati, e passaggi selezionati venivano letti ad alta voce dal professore senza che ne venisse data una traduzione sistematica. Il professore riassumeva il contenuto dell'opera, raccontando l'azione tra un passaggio analizzato e l'altro. Il professore procedeva poi al commento, per lo più a livello tematico e testuale (talvolta prendendo in considerazione anche il paratesto), in secondo luogo a livello musicale e infine a livello stilistico.</i> <i>In un caso è stato svolto un confronto con la tragedia da cui era stata tratta l'opera.</i>
Note	<i>Come spiegato dal professore nell'intervista, è stato usato il tedesco a lezione pur trattandosi di un corso Master di Italianistica, essendo il corso aperto anche a studenti non italianisti.</i>

VO1-UniC

Docente	Prof.in Grau
Semestre	Semestre invernale 2017/2018
Tipo di corso	Corso frontale di introduzione alla letteratura italiana
Corso di studi	Bachelor – obbligatorio Lehramt – obbligatorio <i>Il corso fa parte, insieme ad un seminario e a un Tutorium, del modulo di base di letteratura.</i>
Numero di studenti	Numero massimo: 100 Media presenze nelle osservazioni: 22
Lingue utilizzate	Tedesco
Livello di italiano*	Livello di ingresso: B1 <i>Il corso è aperto anche a quegli studenti che si sono iscritti non avendo il livello di ingresso previsto: questi hanno la possibilità di raggiungerlo nei primi semestri, prima di poter proseguire con il percorso di studi.</i>
Contenuti	Introduzione ai concetti, ai modelli e ai metodi degli studi letterari, esemplificati attraverso testi di diversi generi ed epoche.
Materiali	Materiali caricati sulla piattaforma online del corso: - materiali e lucidi proiettati a lezione
Incontri osservati	4
Tipo di lezione	<i>Il corso era tenuto in modalità frontale: la professoressa esponeva in modo spontaneo appoggiandosi a dei lucidi nei quali venivano sintetizzati e schematizzati i contenuti affrontati.</i>
Lettura	<i>Pur trattandosi di una lezione introduttiva, la professoressa ha assegnato tre letture di accompagnamento (un testo poetico, una novella e un romanzo), precisando che le opere indicate erano disponibili in traduzione.</i>
Note	-

SE1-UniC

Docente	Dr. Grün
Semestre	Semestre invernale 2017/2018
Tipo di corso	Seminario propedeutico per la letteratura italiana
Corso di studi	Bachelor – obbligatorio Lehramt – obbligatorio <i>Il corso fa parte, insieme ad un altro seminario e un corso monografico, del modulo avanzato di letteratura.</i>
Numero di studenti	Numero massimo: 25 Media presenze nelle osservazioni: 12
Lingue utilizzate	Tedesco (italiano per gli esempi testuali)
Livello di italiano*	1° modulo – B2: Gli studenti sono in grado di leggere brevi testi in prosa; sono inoltre in grado di esporre, motivare e difendere le proprie opinioni su un tema specifico.
Contenuti	Il seminario è interamente dedicato ad un autore italiano dell'Ottocento. Vengono discusse opere dell'autore di diversi generi, anche attraverso una contestualizzazione storico-biografica.
Materiali	- Presentazioni PP del docente - Schede distribuite a lezione - Indicazioni bibliografiche (due raccolte dell'autore)
Incontri osservati	3 + 1 <i>Gastvortrag</i>
Tipo di lezione	<i>Il corso è stato tenuto in formato seminariale e prevedeva la partecipazione attiva delle studentesse a lezione.</i> <i>Dopo una fase introduttiva, in cui il docente ha introdotto l'autore dal punto di vista storico-biografico, e ha presentato un esempio di analisi testuale, gli incontri sono stati dedicati alle relazioni delle studentesse e alla discussione.</i> <i>L'incontro finale è stato dedicato ad una panoramica della produzione dell'autore, alla luce della quale sono state commentate e collocate le singole opere affrontate nel corso del seminario.</i>
Lettura	<i>Come è stato spiegato dallo stesso docente, i testi per le relazioni da parte delle studentesse sono stati assegnati non in ordine cronologico, ma tenendo conto della complessità dei testi stessi.</i> <i>I testi lirici sono stati letti ad alta voce, analizzati e commentati (a livello stilistico, contenutistico e linguistico), e tradotti in modo puntuale in collaborazione tra il docente e le studentesse. Per i testi in prosa sono stati invece proiettati, letti ad alta voce e commentati singoli brani.</i>
Note	<i>Nell'ambito del corso è stata organizzata una conferenza tenuta da un docente ospite (Gastvortrag).</i>

VO3-UniC

Docente	Dr. Braun
Semestre	Semestre invernale 2017/2018
Tipo di corso	Corso monografico di approfondimento
Corso di studi	Bachelor – obbligatorio <i>Il corso fa parte di un modulo obbligatorio per il Bachelor sugli studi culturali e dei media, ed è quindi aperto a tutti gli studenti di Romanistica.</i>
Numero di studenti	Numero massimo: 30 Media presenze nelle osservazioni: 22
Lingue utilizzate	Tedesco (italiano e altre lingue romanze per gli esempi testuali)
Livello di italiano*	2° modulo – C1: Gli studenti sono in grado di comprendere un ampio spettro di testi scritti relativi alla propria disciplina; sono inoltre in grado di seguire discussioni sulla propria disciplina e di esporre in modo dettagliato. 3° modulo – C1: Gli studenti sono in grado di esporre su temi complessi e presentare in modo chiaro e strutturato la propria posizione, di difendere la propria posizione in una discussione. Sviluppano strategie di presentazione scritta e orale.
Contenuti	Nel corso viene affrontato un tema specifico attraverso testi di diverse epoche e generi (soprattutto opere narrative) della letteratura francese, spagnola e italiana.
Materiali	Materiali messi a disposizione in <i>cloud</i> : - testi di letteratura primaria e secondaria - dispense create dal docente
Incontri osservati	3
Tipo di lezione	<i>Il corso si è svolto in modalità frontale; il docente esponeva appoggiandosi alle dispense che aveva messo a disposizione delle studentesse in precedenza.</i>
Lettura	<i>Le studentesse avevano la possibilità di leggere i brani affrontati (sia di letteratura primaria sia secondaria) prima della lezione. Durante la lezione, i testi venivano poi letti ad alta voce sia in originale (quando possibile il testo originario è stato fatto leggere da una partecipante madrelingua) sia in traduzione. I brani tratti da opere narrative venivano introdotti attraverso un riassunto della trama.</i>
Note	<i>Il docente ha creato e reso accessibile per le studentesse un account Dropbox dove inseriva tutti i materiali a cui faceva riferimento a lezione.</i>

SE1/2-UniC

Docente	Prof.in Grau
Semestre	Semestre invernale 2017/2018
Tipo di corso	Seminario avanzato per la letteratura italiana
Corso di studi	Bachelor – facoltativo Lehramt – facoltativo <i>Il corso può essere frequentato nell'ambito di un modulo facoltativo di approfondimento per la letteratura, oppure come corso equivalente a SE1-UniC per il modulo avanzato obbligatorio.</i>
Numero di studenti	Numero massimo: 10 Media presenze nelle osservazioni: 9
Lingue utilizzate	Tedesco (italiano per gli esempi testuali)
Livello di italiano*	2° modulo – C1: Gli studenti sono in grado di comprendere un ampio spettro di testi scritti relativi alla propria disciplina; sono inoltre in grado di seguire discussioni sulla propria disciplina e di esporre in modo dettagliato. 3° modulo – C1: Gli studenti sono in grado di esporre su temi complessi e presentare in modo chiaro e strutturato la propria posizione, di difendere la propria posizione in una discussione. Sviluppano strategie di presentazione scritta e orale.
Contenuti	Il seminario è interamente dedicato ad un autore italiano del primo Novecento. Vengono discusse opere di generi diversi, indagando la poetica dell'autore e sviluppando diversi focus tematici.
Materiali	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Slide</i> a supporto dell'esposizione della professoressa - Testi di letteratura primaria distribuiti in forma cartacea - Indicazioni bibliografiche (opere dell'autore, raccolte, letteratura secondaria) - <i>Handout</i> preparati dalle studentesse per le relazioni
Incontri osservati	4
Tipo di lezione	<i>Il corso è stato tenuto in formato seminariale e prevedeva la partecipazione attiva delle studentesse a lezione.</i> <i>Dopo una fase introduttiva, in cui la professoressa ha presentato l'autore e ha commentato alcuni testi, gli incontri sono stati dedicati alle relazioni delle studentesse, le quali preparavano degli handout da distribuire alle colleghe di corso. Dopo – e in parte anche durante – le relazioni, la professoressa interveniva animando la discussione.</i>
Lettura	<i>Nel primo incontro osservato, quando ancora le studentesse non avevano preparato alcuna relazione, la professoressa ha distribuito dei brani di letteratura primaria piuttosto lunghi, e prima di procedere al commento ha chiesto alle partecipanti italiane presenti a lezione di leggerli ad alta voce.</i> <i>Per le relazioni, in genere, le studentesse citavano brevi brani tratti dalle opere in esame, leggendoli ad alta voce in originale e commentandoli a sostegno dell'esposizione.</i>
Note	-

SE3-UniC

Docente	Prof.in Grau
Semestre	Semestre invernale 2017/2018
Tipo di corso	Seminario master
Corso di studi	Master – obbligatorio <i>Il corso può essere frequentato per assolvere diversi moduli obbligatori di letteratura europea.</i>
Numero di studenti	Numero massimo: 20 Media presenze nelle osservazioni: 7
Lingue utilizzate	Tedesco (italiano e altre lingue romanze per gli esempi testuali)
Livello di italiano*	Livello di ingresso (Master): C1
Contenuti	Il seminario è dedicato a un genere letterario, di cui vengono affrontati gli esempi più rilevanti di tre autori per la letteratura italiana, francese e spagnola.
Materiali	- Lucidi proiettati a lezione e caricati sulla piattaforma online del corso - Indicazioni di letteratura primaria e secondaria
Incontri osservati	4
Tipo di lezione	<i>Il corso è stato tenuto in formato seminariale, ma – probabilmente a causa del numero ristretto di partecipanti – molti incontri sono stati occupati da relazioni della professoressa, la quale supportava l'esposizione con la proiezione di lucidi contenenti schematizzazioni dei temi trattati e citazioni tratte dai testi di letteratura primaria.</i>
Lettura	<i>Le studentesse erano chiamate a leggere i testi in esame prima della lezione, ma a lezione veniva comunque fornito un riassunto del testo in esame, prima di procedere al commento e all'analisi di alcuni brani.</i> <i>I brani analizzati dalla professoressa venivano proiettati in originale all'interno dei lucidi e letti ad alta voce, ma ne veniva fornita anche la traduzione. Il commento veniva svolto in tedesco, salvo riferimenti a brevi passaggi, locuzioni o parole chiave.</i> <i>Negli incontri osservati, è stata tenuta un'unica relazione da parte di uno studente, che aveva preparato una presentazione con slide, inserendo anche alcuni brani del testo originale in spagnolo, che sono stati letti ad alta voce e tradotti in tedesco.</i>
Note	<i>Trattandosi di un seminario interdisciplinare per gli studenti di Romanistica, i testi sono stati commentati in traduzione (con riferimenti puntuali alla versione originale), e a lezione alcune partecipanti avevano le edizioni in tedesco delle opere trattate.</i>

E. Descrittori del QCER

Vengono qui riassunti e tradotti i descrittori presenti nel Quadro Comune Europeo di Riferimento (Council of Europe 2018) relativi alle seguenti scale:

- a. *Overall reading comprehension*
- b. *Reading as a leisure activity*
- c. *Expressing a personal response to creative texts*
- d. *Analysis and criticism of creative texts*

A1	<p>a. Riesce a capire testi molto brevi e semplici.</p> <p>b. Riesce a capire a grandi linee brevi racconti illustrati su attività quotidiane, scritti con parole semplici, a condizione che le immagini lo/la aiutino a intuire gran parte del contenuto.</p> <p>c. È in grado di esprimere con parole e frasi semplici come un'opera l'ha fatto/a sentire.</p> <p>d. –</p>
A2	<p>a. Riesce a comprendere testi brevi e semplici su questioni concrete e familiari che presentano un linguaggio di uso frequente.</p> <p>b. Riesce a capire abbastanza per leggere racconti o fumetti brevi e semplici che riguardano situazioni familiari e concrete, scritti in un linguaggio di uso frequente.</p> <p>c. Può esprimere le sue reazioni a un'opera, riportando i suoi sentimenti e le sue idee in un linguaggio semplice. Può descrivere i sentimenti di un personaggio e spiegarne le ragioni. Può esprimere con un linguaggio semplice quali aspetti di un'opera lo/la interessano in modo particolare. Può dire se un'opera gli/le è piaciuta o meno e spiegarne il perché. Può selezionare semplici passaggi da un'opera letteraria da usare come citazioni.</p> <p>d. È in grado di identificare e descrivere brevemente i temi e i personaggi chiave di racconti brevi e semplici, scritti in un linguaggio di uso frequente.</p>
B1	<p>a. È in grado di leggere con un livello soddisfacente di comprensione semplici testi fattuali su argomenti relativi al suo campo e ai suoi interessi.</p> <p>b. È in grado di comprendere semplici poesie e testi di canzoni scritte con un linguaggio e uno stile semplici. Riesce a comprendere la descrizione di luoghi, eventi, sentimenti e prospettive espressi esplicitamente. Dato l'uso regolare di un dizionario, può seguire la trama di racconti, romanzi semplici e fumetti con una chiara struttura lineare e un linguaggio di uso frequente.</p> <p>c. Può spiegare perché alcune parti o aspetti di un'opera lo/la interessano particolarmente. Può descrivere la personalità di un personaggio e spiegare in dettaglio con quale personaggio si è maggiormente identificato/a e perché. Può riferire gli eventi di una storia, di un film o di un'opera teatrale ad eventi simili che ha vissuto o di cui ha sentito parlare, e può mettere in relazione le emozioni vissute da un personaggio con le emozioni che ha vissuto in prima persona. Può spiegare brevemente i sentimenti e le opinioni che un'opera ha suscitato in lui/lei.</p> <p>d. Può indicare gli episodi e gli eventi più importanti in una narrazione strutturata chiaramente e scritta in un linguaggio quotidiano, spiegando il significato degli eventi e le loro connessioni. È in grado di descrivere i temi e i personaggi chiave di racconti brevi, relativi a situazioni familiari, scritti in un linguaggio di uso frequente.</p>

<p>B2</p>	<p>a. Può leggere con un ampio grado di indipendenza, adattando lo stile e la velocità di lettura a diversi testi e scopi e utilizzando strumenti di riferimento appropriati in modo selettivo. Ha un ampio vocabolario, ma può avere qualche difficoltà con parole o espressioni di uso non comune.</p> <p>b. Può leggere per piacere con un ampio grado di indipendenza, adattando lo stile e la velocità di lettura a testi diversi, utilizzando strumenti di riferimento appropriati. Può leggere romanzi che hanno una forte struttura narrativa, scritti in un linguaggio semplice e non elaborato, a condizione che possa prendersi il suo tempo e usare un dizionario.</p> <p>c. Può esporre in modo chiaro le sue reazioni a un'opera, sviluppando le sue idee e sostenendole con esempi e argomentazioni. Può descrivere la sua reazione emotiva a un'opera ed elaborare il modo in cui essa ha suscitato tale reazione. Può esprimere in modo dettagliato le sue reazioni alle forme espressive, allo stile e al contenuto di un'opera, spiegando cosa ha apprezzato e perché.</p> <p>d. Può confrontare due opere, considerando temi, personaggi e scene, esplorando somiglianze e contrasti, e spiegando la rilevanza delle connessioni. Può dare un parere motivato su un'opera, mostrando consapevolezza delle caratteristiche tematiche, strutturali e formali e facendo riferimento alle opinioni e alle argomentazioni altrui. Può valutare il modo in cui l'opera incoraggia l'identificazione con i personaggi, fornendo esempi. Può descrivere il modo in cui opere diverse affrontano lo stesso tema.</p>
<p>C1</p>	<p>a. È in grado di comprendere in dettaglio testi lunghi e complessi (tra cui scritti letterari, testi accademici e specialistici) che siano o meno relativi alla propria area di specializzazione, a condizione che abbia la possibilità di rileggerli, e che abbia accesso a strumenti di riferimento.</p> <p>b. Può leggere e apprezzare un'ampia varietà di testi letterari, a condizione che possa rileggere alcune parti e accedere a strumenti di riferimento. Può leggere con poca difficoltà testi letterari contemporanei e di saggistica scritti in un linguaggio standard, apprezzandone significati e idee implicite.</p> <p>c. Può descrivere in dettaglio la sua personale interpretazione di un'opera, delineando le sue reazioni ad alcune caratteristiche e spiegandone il significato. Può descrivere la sua interpretazione di un personaggio: il suo stato psicologico-emotivo, le motivazioni e le conseguenze delle sue azioni. Può dare una personale interpretazione dello sviluppo della trama, dei personaggi e dei temi di un racconto.</p> <p>d. Può valutare criticamente una grande varietà di testi, comprese opere letterarie di diversi periodi e generi. Può valutare in che misura un'opera rispetta le convenzioni del suo genere. Può descrivere e commentare i modi in cui un'opera coinvolge i lettori (ad esempio, costruendo e sovvertendo le aspettative).</p>
<p>C2</p>	<p>a. Può comprendere praticamente tutte le forme del linguaggio scritto, apprezzando le sottili differenze di stile e il significato implicito ed esplicito. Riesce a comprendere una vasta gamma di testi lunghi e complessi, compresi scritti astratti, strutturalmente complessi o altamente colloquiali, letterari e non letterari.</p> <p>b. È in grado di leggere tutte le forme del linguaggio scritto, scritti letterari e non letterari di diversi generi, compresi scritti classici o colloquiali, apprezzando le sottili differenze di stile e il significato implicito ed esplicito.</p> <p>c. –</p> <p>d. Può dare una valutazione critica di opere di diversi periodi e generi (romanzi, poesie e opere teatrali), apprezzando sottili differenze di stile e di significato, sia a livello implicito che esplicito. È in grado di riconoscere sottili sfumature di linguaggio, figure retoriche e stili, interpretando significati e connotazioni. Può valutare criticamente il modo in cui la struttura, il linguaggio e i mezzi retorici vengono sfruttati per uno scopo particolare, considerandone adeguatezza ed efficacia. È in grado di valutare criticamente la violazione deliberata delle convenzioni linguistiche all'interno di un testo.</p>

F. Risposte al questionario: item omessi o incompleti nell'analisi dei risultati

Autovalutazione delle proprie conoscenze

Item 07-09. Valutazione delle proprie conoscenze, in generale¹ e per lo studio²

	a. sulla cultura italiana	b. sulla storia italiana	c. sulla letteratura italiana
07. Come valuta le Sue conoscenze? (N = 40)			
1 = scarse	3 (7,5%)	6 (15,0%)	10 (25,0%)
2 = modeste	11 (27,5%)	17 (42,5%)	17 (42,5%)
3 = buone	20 (50,0%)	13 (32,5%)	10 (25,0%)
4 = molto buone	6 (15,0%)	4 (10,0%)	3 (7,5%)
media	2,73	2,38	2,15
dev. std.	0,816	0,868	0,893
mediana	3,00	2,00	2,00
09. Come valuta le Sue preconoscenze per lo studio? (N = 40)			
1 = insufficienti	3 (7,5%)	13 (32,5%)	16 (40,0%)
2 = sufficienti	16 (40,0%)	14 (35,0%)	19 (47,5%)
3 = buone	12 (30,0%)	12 (30,0%)	5 (12,5%)
4 = molto buone	9 (22,5%)	1 (2,5%)	-
media	2,67	2,02	1,73
dev. std.	0,917	0,862	0,679
mediana	3,00	2,00	2,00

Item 08. Contesti di acquisizione delle conoscenze³

08. Come ha acquisito le conoscenze sulla letteratura italiana menzionate nella domanda precedente? (N = 40)	a. sulla cultura italiana?	b. sulla storia italiana	c. sulla letteratura italiana
quasi esclusivamente attraverso esperienze e ricerche personali	5 (12,5%)	3 (7,5%)	3 (7,5%)
principalmente attraverso esperienze e ricerche personali	17 (42,5%)	9 (22,5%)	8 (20,0%)
ambedue in egual misura	6 (15,0%)	3 (7,5%)	4 (10,0%)
principalmente attraverso la formazione scolastica e universitaria	8 (20,0%)	16 (40,0%)	17 (42,5%)
quasi esclusivamente attraverso la formazione scolastica e universitaria	4 (10,0%)	9 (22,5%)	8 (20,0%)

¹ Item 07 in originale: *Wie beurteilen Sie Ihre Kenntnisse... (a. der italienischen Kultur; b. der italienischen Geschichte; c. der italienischen Literatur?) gering / mäßig / gut / sehr gut / ich weiß nicht.*

² Item 09 in originale: *Wie beurteilen Sie Ihre Vorkenntnisse hinsichtlich des Studiums? (a. über die italienische Kultur; b. über die italienische Geschichte; c. über die italienische Literatur?) mangelhaft / ausreichend / gut / sehr gut / ich weiß nicht.*

³ Item 08 in originale: *Wie haben Sie die in der vorigen Frage erwähnten Kenntnisse erworben? (a. über die italienische Kultur; b. über die italienische Geschichte; c. über die italienische Literatur?) fast nur privat, durch persönliche Erfahrungen und Recherchen / am meisten durch persönliche Erfahrungen und Recherchen / am meisten durch Schul- und Hochschulausbildung / fast nur durch Schul- und Hochschulausbildung / beide gleichermaßen / ich weiß nicht.*

Apprendimento dell'italiano

Item 10. Anni di italiano a scuola¹ (risposte suddivise per livello di lingua)

10. Per quanti anni ha studiato italiano a scuola?	N	%	A1	A2	B1	B2	C1	C2 o madrelingua
0	15	34,1	2	3	3	4	3	-
1 anno	1	2,3	1	-	-	-	-	-
2 anni	1	2,3	-	1	-	-	-	-
3 anni	3	6,8	-	1	2	-	-	-
4 anni	7	15,9	-	2	2	2	1	-
5 anni	4	9,1	-	-	1	2	-	1
più di 5 anni	5	11,4	-	-	-	2	3	-
totale	36	100	3	7	8	10	7	1

Item 11. Semestri di italiano all'università² (risposte suddivise per livello di lingua)

11. Per quanti semestri ha studiato italiano all'università?	N	%	A1	A2	B1	B2	C1	C2 o madrelingua
0	3	6,8	2	-	-	1	-	-
1 semestre	15	34,1	1	6	7	1	-	-
2 semestri	3	6,8	-	1	1	-	1	-
3 semestri	3	6,8	-	-	-	1	2	-
5 semestri	5	11,4	-	-	1	3	1	-
6 semestri	4	9,1	-	-	-	3	1	-
7 semestri	1	2,3	-	-	-	-	1	-
8 semestri	1	2,3	-	-	-	-	1	-
10 semestri	1	2,3	-	-	-	1	-	-
più di 10 semestri	1	2,3	-	-	-	-	-	1
totale	37	100	3	7	9	10	7	1

Item 13. Frequenza di corsi di lingua italiana esterni al percorso scolastico e universitario³

13. Se ha frequentato uno o più corsi di lingua italiana al di fuori della scuola o del piano di studi: quanto sono durati i corsi complessivamente?	N = 40	%
meno di un mese	2	5,0
1-3 mesi	3	7,5
4-6 mesi	1	2,5
7-12 mesi	4	10,0
più di 12 mesi	3	7,5
<i>non ha frequentato corsi di lingua</i>	23	57,5
<i>non risponde</i>	4	10,0

¹ Item 10 in originale: *Für wie lang haben Sie Italienisch in der Schule gelernt? 0 / 1 Jahr / 2 Jahren / 3 Jahren / 4 Jahren / 5 Jahren / mehr als 5 Jahren.*

² Item 11 in originale: *Für wie lang haben Sie Italienisch an der Universität gelernt? 0 / 1 Semester / 2 Semester / 3 Semester / 5 Semester / 6 Semester / 7 Semester / 8 Semester / 10 Semester / mehr als 10 Semester.*

³ Item 13 in originale: *Falls Sie außerhalb des Schul- bzw. Studienplans einen oder mehrere Italienisch-Sprachkurse besucht haben: Wie lang hat der Kurs / haben die Kurse gedauert? ich habe keinen Sprachkurs besucht / weniger als einen Monat / 1-3 Monate / 4-6 Monate / 7-12 Monate / mehr als 12 Monate.*

Item 14. Tempo trascorso in Italia¹

14. Se è già stato/a in Italia, quanto tempo vi ha trascorso? (N = 40)	a. vacanze		b. lavoro		c. Erasmus		d. corsi di lingua	
	N	%	N	%	N	%	N	%
0	3	7,5	22	55,0	26	65,0	23	57,5
< 1 mese	10	25,0	2	5,0	-	-	6	15,0
1-2 mesi	8	20,0	1	2,5	-	-	2	5,0
3-4 mesi	4	10,0	3	7,5	-	-	-	-
5-6 mesi	2	5,0	-	-	1	2,5	-	-
> 6 mesi	8	20,0	5	12,5	3	7,5	-	-
<i>non risponde</i>	5	12,5	7	17,5	10	25,0	9	22,5

Item 15. Tempo investito in diverse attività per l'apprendimento della lingua italiana²

15. Quanto tempo investe alla settimana nelle seguenti attività per apprendere la lingua italiana? (N = 40)	a. interazioni con madrelingua	b. film / TV / video	c. musica / radio	d. giornali / libri	e. blog / forum social network
0 = 0	12 (30,0%)	3 (7,5%)	4 (10,0%)	3 (7,5%)	16 (40,0%)
1 = < 1 ora	10 (25,0%)	12 (30,0%)	10 (25,0%)	10 (25,0%)	13 (32,5%)
2 = 1 ora	7 (17,5%)	12 (30,0%)	9 (22,5%)	9 (22,5%)	5 (12,5%)
3 = 2-3 ore	6 (15,0%)	9 (22,5%)	5 (12,5%)	9 (22,5%)	2 (5,0%)
4 = 4-5 ore	1 (2,5%)	1 (2,5%)	7 (17,5%)	4 (10,0%)	1 (2,5%)
5 = > 5 ore	2 (5,0%)	1 (2,5%)	3 (7,5%)	3 (7,5%)	1 (2,5%)
<i>non risponde</i>	2 (5,0%)	2 (5,0%)	2 (5,0%)	2 (5,0%)	2 (5,0%)
media	1,47	1,89	2,26	2,26	1,00
dev. std.	1,428	1,110	1,501	1,389	1,208
mediana	1,00	2,00	2,00	2,00	1,00

Item 16. Valutazione dell'importanza delle varie attività per l'apprendimento dell'italiano³

16. Quanto ritiene importanti le seguenti attività per l'apprendimento dell'italiano? (N = 40)	a. apprendimento a scuola	b. apprendimento all'università	c. corsi di lingua	d. soggiorni all'estero	e. interazioni con madrelingua	f. media nel tempo libero
1 = non importante	1 (2,5%)	-	1 (2,5%)	-	-	1 (2,5%)
2 = non molto importante	2 (5,0%)	5 (12,5%)	6 (15,0%)	-	1 (2,5%)	1 (2,5%)
3 = abbastanza importante	11 (27,5%)	13 (32,5%)	14 (35,0%)	7 (17,5%)	8 (20,0%)	15 (37,5%)
4 = molto importante	16 (40,0%)	18 (45,0%)	12 (30,0%)	29 (72,5%)	26 (65,0%)	19 (47,5%)
<i>non lo sa / non risponde</i>	10 (25,0%)	4 (10,0%)	7 (17,5%)	4 (10,0%)	5 (12,5%)	4 (10,0%)
media	3,40	3,36	3,12	3,81	3,71	3,44
dev. std.	0,770	0,723	0,820	0,401	0,519	0,695
mediana	4,00	3,50	3,00	4,00	4,00	4,00

¹ Item 14 in originale: Falls Sie schon in Italien waren: Wieviel Zeit haben Sie dort verbracht? (a. Urlaub; b. Praktikum / Arbeit; c. Erasmus; d. Sprachkurs) 0 / < 1 Monat / 1-2 Monate / 3-4 Monate / 5-6 Monate / > 6 Monate.

² Item 15 in originale: Wie viel Zeit investieren Sie in folgende Aktivitäten zum Erwerb der italienischen Sprache? (a. Unterhalten mit Muttersprachlern; b. Film / Fernsehen / Videos; c. Musik / Radio; d. Zeitungen / Bücher; e. Blogs / Foren / Social Networks) 0 / < 1 Stunde / 1 Stunde / 2-3 Stunden / 4-5 Stunden / > 5 Stunden.

³ Item 16 in originale: Für wie wichtig halten Sie die folgenden Aktivitäten bzw. Lernmittel für die Entwicklung Ihrer italienischen Sprachkenntnisse? (a. Italienischunterricht in der Schule; b. Sprachausbildung an der Universität; c. Sprachkurse; d. Auslandsaufenthalt; e. Unterhalten mit Muttersprachlern; f. Medien in der Freizeit) sehr wichtig / eher wichtig / eher nicht wichtig / überhaupt nicht wichtig / ich weiß nicht.

Strategie per la lettura in italiano

Item 31-33. Strategie per affrontare difficoltà di comprensione nella lettura in italiano¹

31-33. Come affronta le difficoltà di comprensione...						1 = mai 2 = raramente 3 = spesso 4 = sempre		
	mai	raramente	spesso	sempre	non risponde / non lo sa	media	dev.std.	mediana
... leggendo nel tempo libero? (N = 30)								
a. Rileggere	1 (3,3%)	13 (43,3%)	13 (43,3%)	1 (3,3%)	2 (6,7%)	2,50	0,638	2,50
b. Continuare a leggere	1 (3,3%)	3 (10,0%)	23 (76,6%)	3 (10,0%)	-	2,93	0,583	3,00
c. Cercare nei dizionari	5 (16,7%)	10 (33,3%)	10 (33,3%)	5 (16,7%)	-	2,50	0,974	2,50
d. Cercare nei dizionari online	2 (6,7%)	5 (16,7%)	16 (53,3%)	5 (16,7%)	2 (6,7%)	2,86	0,803	3,00
e. Leggere traduzioni	10 (33,3%)	10 (33,3%)	7 (23,3%)	1 (3,3%)	2 (6,7%)	1,96	0,881	2,00
f. Utilizzare traduttori automatici	12 (40,0%)	7 (23,3%)	5 (16,7%)	4 (13,3%)	2 (6,7%)	2,04	1,105	2,00
g. Chiedere a qualcun altro	9 (30,0%)	5 (16,7%)	14 (46,7%)	-	2 (6,7%)	2,18	0,905	2,50
... leggendo per lo studio? (N = 38)								
a. Rileggere	2 (5,3%)	7 (18,4%)	23 (60,5%)	3 (7,9%)	3 (7,9%)	2,77	0,690	3,00
b. Continuare a leggere	-	10 (26,3%)	23 (60,5%)	4 (10,5%)	1 (2,6%)	2,84	0,602	3,00
c. Cercare nei dizionari	5 (13,2%)	12 (31,6%)	14 (36,8%)	6 (15,8%)	1 (2,6%)	2,57	0,929	3,00
d. Cercare nei dizionari online	-	5 (13,2%)	19 (50,0%)	12 (31,6%)	2 (5,3%)	3,19	0,668	3,00
e. Leggere traduzioni	8 (21,1%)	13 (34,2%)	9 (23,7%)	6 (15,8%)	2 (5,3%)	2,36	1,018	2,00
f. Utilizzare traduttori automatici	12 (31,6%)	7 (18,4%)	12 (31,6%)	4 (10,5%)	3 (7,9%)	2,23	1,060	2,00
g. Chiedere a qualcun altro	6 (15,8%)	11 (28,9%)	17 (44,7%)	2 (5,3%)	2 (5,3%)	2,42	0,841	3,00
h. Chiedere al docente	9 (23,7%)	16 (42,1%)	10 (26,3%)	1 (2,6%)	2 (5,3%)	2,08	0,806	2,00
i. Aspettare chiarimenti a lezione	4 (10,5%)	13 (34,2%)	15 (39,5%)	4 (10,5%)	2 (5,3%)	2,53	0,845	3,00

¹ Item 31-33 in originale: *Wie gehen Sie mit den Verstehensschwierigkeiten bei der Freizeitlektüre bzw. bei der Lektüre für das Studium um? (a. Zurücklesen; b. Weiterlesen, um aus der Lektüre selbst zu verstehen; c. In Wörterbüchern nachschlagen; d. In Online-Wörterbüchern nachschlagen; e. Übersetzungen lesen; f. Elektronische Übersetzer verwenden; g. Jemand anderen fragen; h. Den/die KursleiterIn fragen; i. Auf Erklärung im Unterricht warten) nie / selten / oft / immer / ich weiß nicht.*

Item 35. Valutazione dell'efficacia delle strategie di comprensione¹

35. Come valuta l'efficacia delle seguenti strategie? (N = 38)						1 = inefficace 2 = poco efficace 3 = efficace 4 = molto efficace		
	inefficace	poco efficace	efficace	molto efficace	non risponde / non lo sa	media	dev.std.	mediana
a. Rileggere	2 (5,3%)	6 (15,8%)	25 (65,8%)	4 (10,5%)	1 (2,6%)	2,84	0,688	3,00
b. Continuare a leggere	2 (5,3%)	6 (15,8%)	22 (57,9%)	8 (21,1%)	-	2,95	0,769	3,00
c. Cercare nei dizionari	-	2 (5,3%)	17 (44,7%)	19 (50,0%)	-	3,45	0,602	3,50
d. Cercare nei dizionari online	-	2 (5,3%)	15 (39,5%)	19 (50,0%)	2 (5,3%)	3,47	0,609	4,00
e. Leggere traduzioni	1 (2,6%)	11 (28,9%)	15 (39,5%)	10 (26,3%)	1 (2,6%)	2,92	0,829	3,00
f. Utilizzare traduttori automatici	5 (13,2%)	5 (13,2%)	12 (31,6%)	10 (26,3%)	6 (15,8%)	2,84	1,051	3,00
g. Chiedere a qualcun altro	1 (2,6%)	5 (13,2%)	13 (34,2%)	16 (42,1%)	3 (7,9%)	3,26	0,817	3,00
h. Chiedere al docente	1 (2,6%)	3 (7,9%)	18 (47,4%)	15 (39,5%)	1 (2,6%)	3,27	0,732	3,00
i. Aspettare chiarimenti a lezione	4 (10,5%)	12 (31,6%)	14 (36,8%)	6 (15,8%)	2 (5,3%)	2,61	0,903	3,00

Modalità di lavoro

Item 47. Valutazione del carico di lavoro in riferimento alle diverse attività²

47. Come valuta la suddivisione del carico di lavoro all'interno del corso? (N = 44)						
	a. esposizione / spiegazione	b. discussione	c. esercitazioni pratiche	d. relazioni	e. lavoro di gruppo	f. lavoro individuale
Corsi frontali (N = 25)						
eccessivo	5 (20,0%)	3 (12,0%)	1 (4,0%)	1 (4,0%)	-	1 (4,0%)
adeguato	16 (64,0%)	9 (36,0%)	5 (20,0%)	3 (12,0%)	2 (8,0%)	8 (32,0%)
insufficiente	2 (8,0%)	5 (20,0%)	5 (20,0%)	2 (8,0%)	2 (8,0%)	2 (8,0%)
non previsto	-	5 (20,0%)	12 (48,0%)	17 (68,0%)	19 (76,0%)	12 (48,0%)
non lo sa	2 (8,0%)	3 (12,0%)	2 (8,0%)	2 (8,0%)	2 (8,0%)	2 (8,0%)
Esercitazioni e seminari (N = 19)						
eccessivo	1 (5,3%)	-	-	4 (21,1%)	1 (5,3%)	1 (5,3%)
adeguato	12 (63,2%)	17 (89,5%)	15 (78,9%)	12 (63,2%)	4 (21,1%)	14 (73,7%)
insufficiente	5 (26,3%)	1 (5,3%)	4 (21,1%)	-	6 (31,6%)	3 (15,8%)
non previsto	1 (5,3%)	1 (5,3%)	-	2 (10,5%)	8 (42,1%)	1 (5,3%)
non lo sa	-	-	-	1 (5,3%)	-	-

¹ Item 35 in originale: *Wie beurteilen Sie die Wirksamkeit der folgenden Strategien? (a. Zurücklesen; b. Weiterlesen, um aus der Lektüre selbst zu verstehen; c. In Wörterbüchern nachschlagen; d. In Online-Wörterbüchern nachschlagen; e. Übersetzungen lesen; f. Elektronische Übersetzer verwenden; g. Jemand anderen fragen; h. Den/die KursleiterIn fragen; i. Auf Erklärung im Unterricht warten) unwirksam / wenig wirksam / wirksam / sehr wirksam / ich weiß nicht.*

² Item 47 in originale: *Wie beurteilen Sie die Verteilung des Arbeitsaufwandes innerhalb der Lehrveranstaltung? (a. Vorlesung / Erklärungen; b. Diskussion; c. Praktische Übungen / Textanalyse; d. Referate; e. Gruppenarbeit; f. Eigenarbeit) zu viel / genau richtig / zu wenig / nicht vorgesehen / ich weiß nicht.*

Item 48. Valutazione dell'utilità delle diverse modalità di lavoro¹

48. Come valuta l'utilità delle diverse modalità di lavoro? (N = 44)						
	a. esposizione / spiegazione	b. discussione	c. esercitazioni pratiche	d. relazioni	e. lavoro di gruppo	f. lavoro individuale
1 = inutile	-	1 (2,3%)	1 (2,3%)	5 (11,4%)	6 (13,6%)	1 (2,3%)
2 = poco utile	3 (6,8%)	6 (13,6%)	2 (4,5%)	12 (27,3%)	5 (11,4%)	1 (2,3%)
3 = piuttosto utile	23 (52,3%)	15 (34,1%)	12 (27,3%)	13 (29,5%)	17 (38,6%)	15 (34,1%)
4 = molto utile	16 (36,4%)	18 (40,9%)	22 (50,0%)	6 (13,6%)	6 (13,6%)	23 (52,3%)
<i>non previsto</i>	1 (2,3%)	3 (6,8%)	7 (15,9%)	8 (18,2%)	9 (20,5%)	4 (9,1%)
<i>non risponde</i>	1 (2,3%)	1 (2,3%)	-	-	1 (2,3%)	-
media	3,31	3,25	3,49	2,56	2,68	3,50
dev. std.	0,604	0,809	0,731	0,939	0,976	0,679
mediana	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	4,00

Item 49. Valutazione del progresso nell'ambito del corso²

49. Come valuta il progresso del corso? (N = 44)		
	a. In termini di attività (discussioni, esercizi, analisi del testo, ecc.).	b. In termini di prestazioni (lavori scritti, presentazioni, ecc.)
1 = scarso	2 (4,5%)	3 (6,8%)
2 = piuttosto scarso	10 (22,7%)	16 (36,4%)
3 = piuttosto marcato	16 (36,4%)	8 (18,2%)
4 = marcato	5 (11,4%)	4 (9,1%)
<i>non previsto</i>	7 (15,9%)	10 (22,7%)
<i>non lo sa / non risponde</i>	4 (9,1%)	3 (6,8%)

Corso frequentato: preconoscenze e risultati

Item 59. Valutazione delle proprie conoscenze per il corso³

59. Come valuta le Sue preconoscenze per il corso? (N = 44)	a. Conoscenze linguistiche	b. Storia della letteratura	c. Teoria della letteratura	d. Cultura e storia
1 = insufficienti	3 (6,8%)	19 (43,2%)	18 (40,9%)	6 (13,6%)
2 = sufficienti	14 (31,8%)	10 (22,7%)	7 (15,9%)	19 (43,2%)
3 = buone	12 (27,3%)	9 (20,5%)	14 (31,8%)	14 (31,8%)
4 = molto buone	11 (25,0%)	5 (11,4%)	4 (9,1%)	4 (9,1%)
<i>non richieste</i>	3 (6,8%)	-	-	-
<i>non risponde</i>	1 (2,3%)	1 (2,3%)	1 (2,3%)	1 (2,3%)
media	2,77	2,00	2,09	2,37
dev. std.	0,947	1,069	1,065	0,846
mediana	3,00	2,00	2,00	2,00

¹ Item 48 in originale: *Wie beurteilen Sie die Nützlichkeit der Verschiedenen Arten der Arbeit? (a. Vorlesung / Erklärungen; b. Diskussion; c. Praktische Übungen / Textanalyse; d. Referate; e. Gruppenarbeit; f. Eigenarbeit) sehr nützlich / eher nützlich / wenig nützlich / nicht nützlich / nicht vorgesehen / ich weiß nicht.*

² Item 49 in originale: *Wie beurteilen Sie das Fortschreiten im Kurs? (a. Bezüglich der Aktivitäten - Diskussionen, Übungen, Textanalyse, usw.; b. Bezüglich der Leistungen - schriftliche und mündliche Referate, Präsentationen, usw.) stark / eher stark / eher gering / gering / nicht vorgesehen / ich weiß nicht.*

³ Item 59 in originale: *Wie beurteilen Sie Ihre Vorkenntnisse für den Kurs? (a. Sprachkenntnisse; b. Literaturgeschichte; c. Literaturtheorie; d. Kultur und Geschichte) mangelhaft / ausreichend / gut / sehr gut / unverlangt / ich weiß nicht].*

Item 60. Obiettivi e risultati del corso¹

60. Obiettivi e risultati del corso (N = 44)							
	a. Miglioro le mie conoscenze linguistiche	b. Accresco le mie conoscenze sulla letteratura	c. Accresco le mie conoscenze storico- culturali	d. È sempre più facile per me leggere testi letterari in italiano	e. Esercito la capacità di analizzare e interpretare testi letterari	f. Il mio interesse per la materia viene incentivato	g. Vengo motivato a leggere letteratura italiana
1 = non sono d'accordo	12 (27,3%)	1 (2,3%)	1 (2,3%)	9 (20,5%)	6 (13,6%)	6 (13,6%)	5 (11,4%)
2 = non sono molto d'accordo	10 (22,7%)	3 (6,8%)	7 (15,9%)	6 (13,6%)	11 (25,0%)	3 (6,8%)	2 (4,5%)
3 = sono piuttosto d'accordo	11 (25,0%)	8 (18,2%)	17 (38,6%)	14 (31,8%)	9 (20,5%)	15 (34,1%)	13 (29,5%)
4 = sono d'accordo	10 (22,7%)	31 (70,5%)	18 (40,9%)	13 (29,5%)	17 (38,6%)	18 (40,9%)	22 (50,0%)
<i>non risponde</i>	1 (2,3%)	1 (2,3%)	1 (2,3%)	2 (4,6%)	1 (2,3%)	2 (4,5%)	2 (4,5%)
media	2,44	3,60	3,21	2,74	2,86	3,07	3,24
dev. std.	1,140	0,728	0,804	1,127	1,104	1,045	1,008
mediana	2,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00

¹ Item 60 in originale: *Ziele und Wirkung des Kurses* (a. *Ich verbessere meine Sprachkenntnisse*; b. *Ich erweitere meine Literaturkenntnisse*; c. *Ich erweitere meine Geschichts- und Kulturkenntnisse*; d. *Für mich wird es immer einfacher, italienische Literaturtexte zu lesen*; e. *Ich übe die Fähigkeit, Literaturtexte zu analysieren und interpretieren*; f. *Mein Interesse für das Fach wird gefördert*; g. *Ich bekomme Motivation, italienische Literatur zu lesen*) trifft zu / trifft eher zu / trifft eher nicht zu / trifft nicht zu / ich weiß nicht.

Abstracts

Abstract in italiano

Obiettivo finale dell'insegnamento della letteratura all'università dovrebbe essere la formazione di "mediatori" (*Vermittler*), che possano diffondere il sapere letterario nei diversi ambiti di azione, e che siano inoltre capaci di partecipare alla comunicazione *su e attraverso* la letteratura e più genericamente al discorso culturale in modo critico e scientificamente fondato (cfr. Hallet 2013). L'acquisizione di una competenza letteraria completa ai diversi livelli di specializzazione può contribuire in modo significativo al raggiungimento di questi obiettivi. Lo sviluppo di tale competenza non può inoltre prescindere dalla motivazione degli studenti alla lettura e allo studio della letteratura e – nell'ambito di una filologia straniera – dallo sviluppo integrato della competenza linguistica e interculturale.

Il presente lavoro è stato concepito come studio esplorativo, condotto sul campo presso tre istituti di Romanistica in Austria e Germania. I dati raccolti attraverso osservazioni, interviste, e un questionario sono stati analizzati e messi in dialogo per ottenere un quadro sull'insegnamento/apprendimento della letteratura italiana a Romanistica, e far emergere questioni rilevanti o problematiche da cui sviluppare ipotesi e ulteriori domande di ricerca.

Nonostante un generale consenso sulla centralità dell'approccio scientifico nello studio della letteratura a Romanistica, l'indagine mostra una certa separazione tra discorso teorico sugli obiettivi formativi e le convinzioni alla base della concreta attività didattica condotta dai singoli docenti. Sembra dunque necessaria una riflessione condivisa, soprattutto in riferimento alle basi e agli obiettivi minimi che tutti i laureati in Romanistica dovrebbero conseguire in riferimento allo studio della letteratura. Dai dati raccolti, sembra inoltre che alcuni obiettivi formativi centrali per lo sviluppo della competenza letteraria vengano trascurati: l'acquisizione di conoscenze storico-letterarie e intertestuali viene prevalentemente rimessa all'iniziativa personale degli studenti, e – pur trattandosi di un curriculum di lingua e letteratura straniera – la questione delle abilità di lettura e di comunicazione (letteraria) non appare essere sufficientemente tematizzata. Si rivela dunque necessario riattribuire centralità alla lettura nella didattica universitaria della letteratura, motivando gli studenti attraverso la promozione della dimensione soggettiva e della dimensione comunicativa dell'approccio alla letteratura.

Abstract auf Deutsch

Titel: Die Didaktik der fremdsprachlichen Literatur an der Hochschule am Beispiel der österreichischen und deutschen Italianistik

Hauptziel des Literaturunterrichts an der Hochschule soll die Ausbildung von LiteraturvermittlerInnen sein, die literarisches Wissen in verschiedenen Handlungsfeldern vermitteln können und weiterhin in der Lage sind, kritisch und wissenschaftlich fundiert an der literarischen Kommunikation und am kulturellen Diskurs teilzunehmen (vgl. Hallet 2013). Der Erwerb einer vollständigen literarischen Kompetenz auf unterschiedlichen Spezialisierungsniveaus trägt wesentlich zur Erreichung dieser Ziele bei. Darüber hinaus hängt die Entwicklung der literarischen Kompetenz von der Motivation der Studierenden, Literatur zu lesen und zu lernen und – besonders im Rahmen eines fremdsprachigen Studiums – von der Entwicklung der fremdsprachlichen und interkulturellen Kompetenz ab.

Die vorliegende Arbeit wurde als explorative Studie konzipiert, die auf einer Feldforschung an drei Instituten für Romanistik in Österreich und Deutschland basiert. Die durch Beobachtung und Befragung erhobenen Daten wurden analysiert und miteinander verknüpft, um einen Einblick in das Lehren und Lernen der italienischen Literaturwissenschaft an der Romanistik zu gewinnen und Auffälligkeiten und eventuelle Problematiken zu identifizieren, die zur Formulierung von Hypothesen und weiteren Fragestellungen führen können.

Es besteht ein allgemeiner Konsens über die Zentralität der wissenschaftlichen Herangehensweise im Studium der Literaturwissenschaft an der Romanistik; trotzdem zeigt die Studie eine gewisse Trennung zwischen dem theoretischen Diskurs über die Bildungsziele und den Überzeugungen, die der konkreten Unterrichtspraxis der einzelnen DozentInnen zugrunde liegen. Daher erscheint eine gemeinsame Reflexion notwendig, insbesondere in Bezug auf die Bildungsbasis und die Mindestziele, die alle AbsolventInnen der Romanistik hinsichtlich der Literaturwissenschaft erreichen sollten. Aus den erhobenen Daten geht außerdem hervor, dass scheinbar einige zentrale Bildungsziele für die Entwicklung literarischer Kompetenz vernachlässigt werden: Der Erwerb von literaturgeschichtlichem und intertextuellem Wissen wird hauptsächlich der Eigeninitiative der Studierenden überlassen, und obwohl es sich um ein fremdsprachiges Studium handelt, scheint die Frage der (literarischen) Lese- und Kommunikationsfähigkeit nicht ausreichend angesprochen zu werden. Es ergibt sich daher die Notwendigkeit, der Lektüre im literaturwissenschaftlichen Studium wieder eine zentrale Bedeutung zukommen zu lassen, indem die Studierenden durch die Förderung des subjektiven und kommunikativen Zugangs zur Literatur motiviert werden.

English Abstract

Title: Teaching and Learning Literature in a Foreign Language at University: The Case of Italian Studies in Austria and Germany

The main goal of teaching literature at university should be the education of "mediators" (*Vermittler*) who can spread literary knowledge in various fields of action, and who can participate critically and scientifically in literary communication and cultural discourse (cf. Hallet 2013). These goals can be achieved through the acquisition of a comprehensive literary competence at different levels of specialisation. Furthermore, literary competence development is strongly related to students' motivation to read and learn literature and – especially in foreign language studies – to the integrated development of foreign language and intercultural competence.

The present work was carried out as an exploratory field study at three Romance Studies departments in Austria and Germany. Data collected through observations, interviews, and a questionnaire were analysed and combined to gain an insight into teaching and learning of literature at Italian Studies and identify salient features and possible issues that could lead to the formulation of hypotheses and further research questions.

Despite a widespread consensus on the centrality of the scientific approach in studying literature at university, the study shows an apparent separation between the theoretical discourse on educational goals and the beliefs underlying the concrete teaching practice carried out by individual teachers. Therefore, a shared reflection seems necessary, especially concerning the educational basis and minimum goals that all Romance Studies graduates should achieve. The data collected also suggest that some central educational goals for the development of literary competence are neglected: the acquisition of literary-historical and intertextual knowledge is mainly left to the students' initiative. Moreover, considering the specific context of foreign language studies, the issue of (literary) reading and communication abilities does not seem adequately addressed. Therefore, it is necessary to re-establish the central role of reading in the study of literature by motivating students through the promotion of the subjective and communicative dimensions of the approach to literature.

Bibliografia

Bibliografia generale

- AA.VV. (2003) - *Duden. Deutsches Universalwörterbuch*, 5ª ed., Mannheim: Dudenverlag.
- AA.VV. (2006) - *Il Sansoni tedesco. Dizionario Deutsch-Italianisch, italiano-tedesco*, 6ª ed., Milano: Rizzoli Larousse.
- ABRAHAM Ulf (2008) - «Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz. Fachdidaktische Aufgaben einer Medienkultur», in: Heidi RÖSCH (a cura di), *Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik*, Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 13-26.
- ABRAHAM Ulf (2012) - «Literaturgeschichte lehren und lernen im kompetenzorientierten Deutschunterricht», in: *Informationen zur Deutschdidaktik*, 4, pp. 8-17.
- ANZ Thomas (1998) - *Literatur und Lust: Glück und Unglück beim Lesen*, München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- ANZ Thomas (2018) - «Leselust», in: Alexander HONOLD & Rolf PARR (a cura di), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Lesen*, Berlin - Boston: De Gruyter, pp. 233-255.
- ARDISSINO Erminia & Sabrina STROPPA (2009) - *La letteratura nei corsi di lingua: dalla lettura alla creatività*, Perugia: Guerra.
- BALBONI Paolo & Anna BIGUZZI (a cura di) (2008) - *Letteratura italiana per stranieri*, Perugia: Guerra.
- BALBONI Paolo (1998) - «Recenti sviluppi nell'educazione letteraria», in: *Quaderns d'Italià*, 3, pp. 175-185.
- BALBONI Paolo (2004) - «"Non scholae sed vitae". Educazione letteraria e didattica della letteratura», in: Paolo BALBONI (a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Torino: UTET, pp. 5-56.
- BALBONI Paolo (2006) - *Insegnare la letteratura italiana a stranieri: risorse per docenti di italiano come lingua straniera*, Perugia: Guerra.
- BALBONI Paolo (2008) - *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino: UTET università.
- BALBONI Paolo (2014) - «Didattica della letteratura in contesto itaLS», in: Paolo BALBONI (a cura di), *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Torino: Loescher, pp. 155-170.
- BARSCH Achim (2013) - «Kompetenz, literarische/poetische», in: Ansgar NÜNNING (a cura di), *Metzler-Lexikon Literatur- und Kulturtheorie: Ansätze, Personen, Grundbegriffe*, 5ª ed., Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, p. 395.
- BECKER Norbert (2001) - «Problemfelder der unterrichtlichen Behandlung von literarischen Erstlektüren im Italienischunterricht», in: Norbert BECKER, Helmuth HEINZ & Caroline LÜDERSEN (a cura di), *Einführung in die Lektüre italienischer literarischer Texte*, Bamberg: C.C. Buchners Verlag, pp. 5-21.
- BERNHARD Gerald (2007) - «Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS1) und die Fremdsprachenausbildung in romanistischen Studiengängen», in: *Quo vadis, Romania? Zeitschrift für eine aktuelle Romanistik*, 29, pp. 57-70. <https://www.univie.ac.at/QVR-Romanistik/wp-content/uploads/2018/11/QVR-29-2007.pdf> [data ultima consultazione 21.01.2021].
- BERNHARDT Elizabeth B. (2011) - *Understanding Advanced Second-Language Reading*, London - New York: Routledge.
- BERTONI Silvia, Barbara CAUZZO & Gabriella DEBETTO (2014) - *Caleidoscopio italiano: uno sguardo sull'Italia attraverso i testi letterari B1-C1*, Torino: Loescher.
- BIBLIOGRAPHISCHES INSTITUT MANNHEIM (1971-1981) - *Meyers Enzyklopädisches Lexikon: In 25 Bänden*, 9ª ed., Mannheim: Lexikonverlag.
- BIEBRICHER Christine (2008) - *Lesen in der Fremdsprache: eine Studie zu Effekten extensiven Lesens*. Tübingen: Narr.

- BOELMANN Jan M. & Julia KLOSSEK (2016) - «Dossier zum Bochumer Modell literarischen Verstehens» <https://www.ph-freiburg.de/deutsch/hp/homepage-von-prof-dr-jan-boelmann/projekte/bolive.html> [data ultima consultazione 21.01.2021].
- BOELMANN Jan M. & Lisa KÖNIG (2021) - *Literarische Kompetenz messen, literarische Bildung fördern. Das BOLIVE-Modell*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- BOELMANN Jan M. (2017) - «Unproduktive Denkrahen. Zur Schwierigkeit literarische Kompetenz zu messen», in: Christian DAWIDOWSKI, Anna R. HOFFMANN & Angelika R. STOLLE (a cura di), *Lehrer- und Unterrichtsforschung in der Literaturdidaktik. Konzepte und Projekte*, Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 289-310.
- BOELMANN Jan M. (2018) - «Literarisches Verstehen», in: Jan M. BOELMANN (a cura di), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 3: Forschungsfelder der Deutschdidaktik*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, pp. 203-220.
- BOGDAL Klaus-Michael & Hermann KORTE (a cura di) (2012) - *Grundzüge der Literaturdidaktik*, 6^a ed., München: Dt. Taschenbuch-Verlag.
- BOGDAL Klaus-Michael (2012) - «Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Literaturwissenschaft, Schule und Bildungs- und Lerntheorien», in: Klaus-Michael BOGDAL & Hermann KORTE (a cura di), *Grundzüge der Literaturdidaktik*, München: Dt. Taschenbuch-Verlag, pp. 9-29.
- BREDELLA Lothar & Eva BURWITZ-MELZER (a cura di) (2004) - *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik: mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch*, Tübingen: Narr.
- BROGINI Patrizia, Antonella FILIPPONE & Alessandra MUZZI (2005) - *Raccontare il Novecento: percorsi didattici nella letteratura italiana attraverso i racconti di Dino Buzzati, Italo Calvino, Natalia Ginzburg, Alberto Moravia*, Roma: Edilingua.
- BURGER Günter (1996) - «Fremdsprachlicher Literaturunterricht und die Erkenntnisse der Leseverhaltensforschung», in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 43 (1), pp. 3-8.
- BURWITZ-MELZER Eva (2007) - «Ein Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht», in: Lothar BREDELLA, Wolfgang HALLET, Britta FREITAG-HILD (a cura di), *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*, Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, pp. 127-157.
- CAON Fabio & Camilla SPALIVIERO (2015) - *Educazione letteraria, educazione linguistica, educazione interculturale: intersezioni*, Torino: Bonacci Editore.
- CARNEVALE Carla, Gabriele ISAK, Laura RITT, Eleonore TRUXA-PIRIERROS, Susanne ZELLINGER & Bernd ZISSER (2012) - *Kompetenzbeschreibungen für die zweite lebende Fremdsprache: Französisch, Italienisch, Spanisch – A2*, ÖSZ Praxisreihe, 9, 2^a ed., Graz: ÖSZ. http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_9_2012_optimiert_web.pdf [data ultima consultazione 21.01.2021].
- CARUSO Valeria & Anna DE MEO (2018) - «Un percorso di letteratura italiana per studenti cinesi in mobilità internazionale. Il laboratorio di analisi testuale», in: Carmel Mary COONAN, Ada BIER & Elena BALLARIN (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione. Atti del IV Congresso della società di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa DILLE (Università Ca' Foscari Venezia, 2-4 febbraio 2017)*, Studi e Ricerche, 13, pp. 251-266.
- CASPARI Daniela (1994) - *Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht: theoretische Studien und unterrichtspraktische Erfahrungen*, Frankfurt am Main - New York: Peter Lang.
- CHOU Mei-Wu (2015) - *Grammatiklernen und -lehren im universitären DaF-Unterricht Taiwans: eine empirische Studie zu didaktischen, sprachlichen und kulturellen Aspekten*, Tübingen: Narr.
- CHRISTMANN Ursula (2015) - «Kognitionspsychologische Ansätze», in: Ursula RAUTENBERG, Ute SCHNEIDER (a cura di), *Lesen. Ein interdisziplinäres Handbuch*, Berlin - Boston: De Gruyter, pp. 21-45.
- COLOMBO Adriano (1996) - *La letteratura per unità didattiche. Proposte e metodi per l'educazione letteraria*, Firenze: La Nuova Italia.
-

-
- COMMISSIONE EUROPEA (2015) - *ECTS Guida per l'utente 2015, Luxembourg: Publications Office of the European Union*. http://www.processodibologna.it/wp-content/uploads/2014/03/ects_guida_utente_pdf_exe.pdf [data ultima consultazione 21.01.2021].
- CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA (2018) - «Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente», in: *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea* 4.6.2018 C 189, pp. 1-13. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) [data ultima consultazione 21.01.2021].
- COUNCIL OF EUROPE (2001) - *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge: Cambridge University Press.
- COUNCIL OF EUROPE (2018) - *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*, Strasbourg. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [data ultima consultazione 21.01.2021].
- CUMMINS James (1979) - «Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children», in: *Review of Educational Research*, 49 (2), pp. 222-251.
- CUMMINS James (2008) - «BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction», in: Nancy HORNBERGER (a cura di), *Encyclopedia of Language and Education*, Boston: Springer-Verlag US, pp. 71-83.
- DAWIDOWSKI Christian & Anna R. HOFFMANN (2016) - «Einstellungsdispositionen von Lehramtsstudierenden der Germanistik gegenüber Literatur und Literaturunterricht. Ergebnisse einer Fragebogenstudie», in: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 62 (2), pp. 187-208.
- DAY Richard R. & Julian BAMFORD (1998) - *Extensive Reading in the Second Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- DAY Richard R. & Julian BAMFORD (2002) - «Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading», in: *Reading in a Foreign Language*, 14 (2), pp. 136-141.
- DESTATIS - Statistisches Bundesamt (2020) - *Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Sommersemester 2019*, Fachserie 11 Reihe 4.1. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/studierende-hochschulen-ss-2110410197314.pdf?__blob=publicationFile [data ultima consultazione 21.01.2021].
- DÜCKER Burckhard (2013) - «Literaturdidaktik», in: Ansgar NÜNNING (a cura di), *Metzler-Lexikon Literatur- und Kulturtheorie: Ansätze, Personen, Grundbegriffe*, 5ª ed., Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, pp. 456-457.
- EBERHARDT Ulrike & Johannes WILDT (2010) - «Einleitung. Neue Impulse? Hochschuldidaktik nach der Strukturreform», in: Ulrike EBERHARDT (a cura di), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik: Sprach- und Literaturwissenschaften*. Wiesbaden: VS, pp. 11-23.
- ECO Umberto (1979) - *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi letterari*, Milano: Bompiani.
- EGGER Rudolf & Marianne MERKT (a cura di) (2012) - *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- EGGERT Hartmut & Christine GARBE (2003) - *Literarische Sozialisation*, 2ª ed., Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- EGGERT Hartmut (2009) - «Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz», in: Norbert GROEBEN & Bettina HURRELMANN (a cura di), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*, Weinheim / München: Juventa Verlag, pp. 186-194.
- EICHER Thomas & Christina BOTT (1995) - «Leseförderung in der Hochschule? Zu den Ergebnissen einer Umfrage zum Leseverhalten von Studienanfängern des Faches Deutsch», in: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 42, pp. 50-61.
- EICHER Thomas (1996) - *Lese-Not-Stand? Daten zum Leseverhalten von Studienanfängern der Germanistik*, Dortmund: Projekt Verlag.
- EICHER Thomas (1999) - *Lesesozialisation und Germanistikstudium*, Paderborn: Mentis.
- PECTEAU Monique L. (1999) - «First- and second-language reading comprehension of literary texts», in: *Modern Language Journal*, 83 (4), pp. 475-493.
-

- FISH Stanley (1980) - *Is there a text in this class? The Authority of Interpretive Communities*, Cambridge-London: Harvard University Press. [Cit. in LUPERINI 2013, 95].
- FREDERKING Volker, Christel MEIER, Jörn BRÜGGEMANN, Volker GERNER & Marcus FRIEDRICH (2011) - «Literarästhetische Verstehenskompetenz – theoretische Modellierung und empirische Erforschung», in: *Zeitschrift für Germanistik*, 21(1), pp. 131-144.
- FREDERKING Volker, Christel MEIER, Petra STANAT & Oliver DICKHÄUSER (2008) - «Ein Modell literarästhetischer Urteilskompetenz», in: *Didaktik Deutsch*, 25, pp. 11-31. [Cit. in BOELMANN 2017, 291].
- GARBE Christine & Martin GROß (1993) - «Leseerfahrung und Literaturwissenschaft. Das Germanistikstudium als Ort literarischer Sozialisation», in: *Literatur & Erfahrung. Zeitschrift für literarische Sozialisation*, 26/27, pp. 80-95.
- GARBE Christine (2010) - «Lesesozialisation», in: Christine GARBE, Karl HOLLE & Tatjana JESCH (a cura di), *Texte lesen: Lesekompetenz - Textverstehen - Lesedidaktik – Lesesozialisation*, 2^a ed. Paderborn: Schöningh UTB, pp. 168-178.
- GIER Albert (2000) - *Orientierung Romanistik: was sie kann, was sie will*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- GRABE William & Fredericka L. STOLLER (2011) - *Teaching and Researching Reading*, 2^a ed., London - New York: Routledge.
- GREWE Andrea (2009) - *Einführung in die italienische Literaturwissenschaft*, Stuttgart - Weimar: Metzler.
- GRÖNE Maximilian, Rotraud VON KULESSA & Frank REISER (2012) - *Italienische Literaturwissenschaft: eine Einführung*, 2^a ed., Tübingen: Narr.
- GRUBER Hans, Heinz MANDL & Alexander RENKL (2000) - «Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen?», in: Heinz MANDL & Jochen GERSTENMAIER (a cura di), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*, Göttingen: Hogrefe, pp. 139-156.
- GUASTALLA Carlo (a cura di) (2009) - *Giocare con la letteratura*, Firenze: Alma Edizioni.
- HALLET Wolfgang (2008) - «Subjektivität, Intersubjektivität und Wissenschaft in der literaturwissenschaftlichen Lehre: Aufgaben einer universitären Literaturdidaktik», in: Michael MEYER (a cura di), *LWU - Literatur in Wissenschaft und Unterricht. Thema: Literatur an der Hochschule*, XLI (3), pp. 91-108.
- HALLET Wolfgang (2013) - «Ansätze, Konzepte und Aufgaben einer literatur- und kulturwissenschaftlichen Hochschuldidaktik. Eine Einleitung», in: Wolfgang HALLET (a cura di), *Literatur- und kulturwissenschaftliche Hochschuldidaktik: Konzepte, Methoden, Lehrbeispiele*, Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, pp. 3-24.
- HALLET Wolfgang (2017a) - «Innovative Konzept- und Theoriebildung: Interdisziplinäre Pfade zwischen Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik», in: Agustín CORTI & Johanna WOLF (a cura di), *Romanistische Fachdidaktik: Grundlagen – Theorien – Methoden. Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung*, Münster - New York: Waxmann, pp. 23-36.
- HALLET Wolfgang (2017b) - «Literaturdidaktik», in: Carola SURKAMP (a cura di), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze-Methoden-Grundbegriffe* 2^a ed. (1^a ed. 2010), Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, pp. 233-237.
- HANDKE Jürgen & Anne SCHÄFER (2012) - *E-Learning, E-Teaching und E-Assessment der Hochschullehre: Eine Anleitung*, München: Oldenbourg.
- HANDKE Jürgen (2014) - *Patient Hochschullehre: Vorschläge für eine zeitgemäße Lehre im 21. Jahrhundert*, Marburg: Tectum Verlag.
- HEDGCOCK John S. & Dana R. FERRIS (2018) - *Teaching Readers of English. Students, Texts, and Contexts*, London - New York: Routledge.
- HENSELER Roswitha & Carola SURKAMP (2010) - «Lesen und Leseverstehen», in: Wolfgang HALLET & Frank G. KÖNIGS (a cura di), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze-Velber: Klett - Kallmeyer, pp. 87-92.

-
- ISTAT - Istituto nazionale di statistica (2019) - *La produzione e la lettura di libri in Italia*, Report statistiche, 3 dicembre 2019. <https://www.istat.it/it/files//2019/12/Report-Produzione-lettura-libri-2018.pdf> [data ultima consultazione 21.01.2021].
- JUNKERJÜRGEN Ralf (2018) - «Neun Todsünden romanistischer Literaturwissenschaft Ein Erfahrungsbericht», in: *HeLix - Dossiers zur romanischen Literaturwissenschaft*, 11 (1), pp. 63-81.
- KINTSCH Walter (1988) - «The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model», in: *Psychological Review*, 95 (2), pp. 163-182. [Cit. in CHRISTMANN 2015, 32-33].
- KIRCHHOFF Petra (2019) - «Kanondiskussion und Textauswahl», in: Christiane LÜTGE (a cura di), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik*, Berlin - Boston: De Gruyter, pp. 286-301. [e-book].
- KLIEME Eckhard & Johannes HARTIG (2008) - «Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs», in: Manfred PRENZEL, Ingrid GOGOLIN & Heinz-Hermann KRÜGER (a cura di), *Kompetenzdiagnostik*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 11-29.
- KNOPF Julia (2009) - *Literaturbegegnung in der Schule. Eine kritisch-empirische Studie zu literarisch-ästhetischen Rezeptionsweisen in Kindergarten, Grundschule und Gymnasium*, München: Iudicium-Verlag. [Cit. in SPINNER 2012, 54].
- KODA Keiko (2005) - *Insights into second language reading: a cross-linguistic approach*, Cambridge - New York: Cambridge University Press.
- KORTE Hermann (2012) - «Historische Kanonforschung und Verfahren der Textauswahl», in: Klaus-Michael BOGDAL & Hermann KORTE (a cura di), *Grundzüge der Literaturdidaktik*, München: Dt. Taschenbuch-Verlag, pp. 61-77.
- KRAMER Johannes (2017) - «"Romanische Philologie" in Vergangenheit und Gegenwart Deutschlands: ergänzende Anmerkungen zu einem Beitrag von Wolfgang Schweickard», in: *Zeitschrift für romanische Philologie*, 133 (4), pp. 1091-1103.
- KRAPP Andreas (2018) - «Interesse», in: Detlef H. ROST, Jörn R. SPARFELDT & Susanne R. BUCH (a cura di), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, 5^a ed., Weinheim Basel: Beltz, pp. 286-297.
- KREMNIETZ Georg (2007) - «Die neuen Studiengänge als fachliche Herausforderung für die Romanistik», in: *Quo vadis, Romania? Zeitschrift für eine aktuelle Romanistik*, 29, pp. 11-24. <https://www.univie.ac.at/QVR-Romanistik/wp-content/uploads/2018/11/QVR-29-2007.pdf> [data ultima consultazione 21.01.2021].
- KÜCHLER Uwe (2019) - «Hochschuldidaktische Aspekte der Vermittlung von Literatur», in: Christiane LÜTGE (a cura di), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik*, Berlin - Boston: De Gruyter, pp. 265-284. [e-book].
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (2013) - *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Italienisch*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i.d.F. vom 06.06.2013. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Italienisch.pdf [data ultima consultazione 21.01.2021].
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (2014) - *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf [data ultima consultazione 21.01.2021].
- LEUBNER Martin & Anja SAUPE (2009) - *Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH. [Cit. in BOELMANN 2017, 291].
- LEUBNER Martin, Anja SAUPE & Matthias RICHTER (2016) - *Literaturdidaktik*, 3^a ed., Berlin - Boston: De Gruyter.
- LIEBERMANN Marita & Barbara KUHN (2014) - *Einführung in die italienische Literaturwissenschaft*, Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- LÜDERSEN Caroline (2011) - «Italienische Themen an den Hochschulen Deutschlands, Österreichs und der Schweiz», in: *Italienisch: Zeitschrift für italienische Sprache und Literatur*, 66, pp. 164-186.
-

- LUPERINI Romano (1998) - *Il professore come intellettuale. La riforma della scuola e l'insegnamento della letteratura*. Milano: Piero Manni. [e-book].
- LUPERINI Romano (2013) - *Insegnare letteratura oggi*, 5^a ed., Lecce: Piero Manni.
- LÜTGE Christiane (2019) - «Literaturdidaktik», in: Christiane LÜTGE (a cura di), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik*, Berlin - Boston: De Gruyter, pp. 12-22. [e-book].
- MAYER Johannes (2017) - *Wege literarischen Lernens: eine qualitativ-empirische Studie zu literarischen Erfahrungen und literarischem Lernen von Studierenden in literarischen Gesprächen*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- MEIER Christel, Sofie HENSCHSEL, Thorsten ROICK & Volker FREDERKING (2012) - «Literarästhetische Textverstehenskompetenz und fachliches Wissen. Möglichkeiten und Probleme domänenspezifischer Kompetenzforschung», in: Irene PIEPER & Dorothee WIESER (a cura di), *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen: Studien zu einer brisanten Relation, Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik*, Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 237-258.
- MEIER Christel, Thorsten ROICK, Sofie HENSCHSEL, Jörn BRÜGGEMANN, Volker FREDERKING, Adelheid RIEDER, Volker GERNER & Petra STANAT (2017) - «An Extended Model of Literary Literacy», in: Detlev LEUTNER, Jens FLEISCHER, Juliane GRÜNKORN, Eckhard KLIEME (a cura di), *Competence Assessment in Education: Research, Models and Instruments*, New York: Springer, pp. 55-74.
- MÜLLER-OBERHÄUSER Gabriele (2013) - «Lesen/Lektüre», in: Ansgar NÜNNING (a cura di), *Metzler-Lexikon Literatur- und Kulturtheorie: Ansätze, Personen, Grundbegriffe*, 5^a ed., Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, pp. 440-442.
- NEUMEYER Martina (2003) - *Literaturwissenschaftliche Grundbegriffe für Italianisten: eine Einführung*, Berlin: Schmidt.
- OSTERROTH Andreas (2018) - *Lehren an der Hochschule*, Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- PAETZ Nadja-Verena, Firat CEYLAN, Janina Fiehn Silke SCHWORM & Christian HARTEIS (2011) - *Kompetenz in der Hochschuldidaktik: Ergebnisse einer Delphi-Studie über die Zukunft der Hochschullehre*, Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- PARLAMENTO EUROPEO & CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA (2006) - «Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)», in: *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea* del 30.12.2006, pp. 10-18. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN> [data ultima consultazione 21.01.2021].
- PASTERNAK Peer (2006) - «Was ist Hochschulforschung? Eine Erörterung anlässlich der Gründung der Gesellschaft für Hochschulforschung», in: *Das Hochschulwesen - Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik*, 3, pp. 105-112.
- REICHL Susanne (2008) - *Cognitive Principles, Critical Practice: Reading Literature at University*, Göttingen: Vienna University Press.
- RIEHL Claudia (2013) - «Performanz und Kompetenz», in: Ansgar NÜNNING (a cura di), *Metzler-Lexikon Literatur- und Kulturtheorie: Ansätze, Personen, Grundbegriffe*, 5^a ed., Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, p. 592.
- RONCAGLIA Gino (2011) - *La quarta rivoluzione: Sei lezioni sul futuro del libro*, Bari: Laterza. [e-book].
- ROST Detlef H. (2010) - «Leseverständnis», in: Detlef H. ROST, Jörn R. SPARFELDT & Susanne R. BUCH (a cura di), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, 5^a ed., Weinheim Basel: Beltz, pp. 507-520.
- RUSCH Gebhard (2013) - «Literaturvermittlung», in: Ansgar NÜNNING (a cura di), *Metzler-Lexikon Literatur- und Kulturtheorie: Ansätze, Personen, Grundbegriffe*, 5^a ed., Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, pp. 466-477.
- RYCHEN Dominique Simone & Laura H. SALGANIK (2003) - *Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations (DeSeCo). Summary of the final report "Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society"*, OECD.

-
- [https://www.academia.edu/36403881/Definition and Selection of Compencies Theoretical and Conceptual Foundations DeSeCo Summary of the final report Key Compencies for a Successful Life and a Well Functioning Society](https://www.academia.edu/36403881/Definition_and_Selection_of_Compencies_Theoretical_and_Conceptual_Foundations_DeSeCo_Summary_of_the_final_report_Key_Compencies_for_a_Successful_Life_and_a_Well_Functioning_Society) [data ultima consultazione 21.01.2021].
- SAMUELS S. Jay (1994) - «Toward a theory of automatic information processing in reading, revisited», in: Harry SINGER & Robert B. RUDELL (a cura di), *Theoretical models and processes of reading*, Newark: International Reading Association, pp. 816-837.
- SCHÄDLICH Birgit (2009) - *Literatur, Lesen, Lernen: literaturwissenschaftliche Seminare aus der Perspektive von Lehrenden und Studierenden; eine qualitativ-empirische Studie*, Tübingen: Narr.
- SCHAEFER Hilde & Kolja BRIEDIS (2004) - *Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform. Projektbericht*, Hannover: HIS Hochschul-Informations-System.
- SCHIEFELE Ulrich, Olaf KÖLLER, Ellen SCHAFFNER (2018) - «Intrinsische und extrinsische Motivation», in: Detlef H. ROST, Jörn R. SPARFELDT & Susanne R. BUCH (a cura di), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, 5ª ed., Weinheim Basel: Beltz, pp. 309-319.
- SCHNEIDER Micheal & Maja FLAIG (2018) - «Hochschuldidaktik», in: Detlef H. ROST, Jörn R. SPARFELDT & Susanne R. BUCH (a cura di), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, 5ª ed., Weinheim Basel: Beltz, pp. 242-249.
- SCHULZE-WITZENRATH Elisabeth (2006) - *Literaturwissenschaft für Italianisten: eine Einführung*, 3ª ed., Tübingen: Narr.
- SCHWEICKARD Wolfgang (2016) - «Sviluppo storico e situazione attuale della "Romanische Philologie" in Germania», in: *Zeitschrift für romanische Philologie*, 132 (4), pp. 922-937.
- SCORAH Rebecca (2017) - «Unterrichtsgespräch», in: Carola SURKAMP (a cura di), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze-Methoden-Grundbegriffe* 2ª ed. (1ª ed. 2010), Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, pp. 359-360.
- SONTHEIMER Sabrina (2019) - «There Is More to It Than Meets the Eye – literaturwissenschaftliche Seminare jenseits von Referaten», in: Jörg NOLLER, Christina BEITZ-RADZIO, Daniela KUGELMANN, Sabrina SONTHEIMER & Sören WESTERHOLZ (a cura di), *Methoden in der Hochschullehre*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, pp. 221-238.
- SPERA Lucinda (2014) - *La letteratura per la didattica dell'italiano agli stranieri*, Pisa: Pacini Editore.
- SPINNER Kaspar H. (2006) - «Literarisches Lernen», in: *Praxis Deutsch*, 200, pp. 6-16.
- SPINNER Kaspar H. (2008) - «Bildungsstandards und Literaturunterricht», in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (9), pp. 313-323.
- SPINNER Kaspar H. (2012) - «Wie Fachwissen das literarische Verstehen stört und fördert», in: Irene PIEPER & Dorothee WIESER (a cura di), *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen: Studien zu einer brisanten Relation, Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik*, Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 53-69.
- STAGI SCARPA Mariella (2005) - *Insegnare letteratura in lingua straniera*, Roma: Carocci Faber.
- STANOVICH Keith E. (1980) - «Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency», in: *International Literacy Association and Wiley*, 16 (1), pp. 32-71.
- STEINBRENNER Marcus (2004) - «„Experten der Textkultur“. Zum Stellenwert des literarischen Lesens in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern», in: Gerhard HÄRLE & Bernhard RANK (a cura di), *Wege zum Lesen und zur Literatur*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, pp. 179-185.
- STEINMETZ Michael (2012) - «Curriculares Wissen und literarisches Verstehen», in: Irene PIEPER & Dorothee WIESER (a cura di), *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen: Studien zu einer brisanten Relation, Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik*, Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 113-133.
-

- SURKAMP Carola (2019) - «Literaturdidaktik seit 1945 aus Sicht der Fremdsprachendidaktik», in: Christiane LÜTGE (a cura di), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik*, Berlin - Boston: De Gruyter, pp.105-139. [e-book].
- SURKAMP Carola (a cura di) (2017) - *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze-Methoden-Grundbegriffe* 2^a ed. (1^a ed. 2010), Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- THIELKING Sigrid (2019) - «Didaktik der Literaturgeschichte», in: Christiane LÜTGE (a cura di), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik*, Berlin - Boston: De Gruyter, pp. 302-321. [e-book].
- UFERT Detlef (2015a) - «Einbindung von Schlüsselkompetenzen in Studien», in: Detlef UFERT (a cura di), *Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium eine Orientierung für Lehrende*, Opladen: Budrich, pp. 23-34.
- UFERT Detlef (2015b) - «Vier Lernräume für Schlüsselkompetenzen», in: Detlef UFERT (a cura di), *Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium eine Orientierung für Lehrende*, Opladen: Budrich, pp. 43-239.
- URBAN Andrea (2015) - *Literaturbegegnung im Spiegel von Kompetenzorientierung und Standardisierung: Didaktische Grundsatzüberlegungen und praktische Umsetzung Im Italienischunterricht*, tesi di dottorato, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt - Fakultät für Kulturwissenschaften.
<https://netlibrary.aau.at/obvuklhs/download/pdf/2415487?originalFilename=true> [data ultima consultazione 21.01.2021].
- WELLEK René (1975) - «Critica letteraria», in: Adriano ALIPPI (a cura di), *Enciclopedia del Novecento: in 9 volumi: 1: Acidi nucleici – cultura*, Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana, pp. 1123-1133.
http://www.treccani.it/enciclopedia/critica-letteraria_%28Enciclopedia-del-Novecento%29/ [data ultima consultazione 21.01.2021].
- WESKAMP Ralf (2019) - «Ziele und Funktionen des Literaturunterrichts», in: Christiane LÜTGE (a cura di), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik*, Berlin - Boston: De Gruyter, pp. 142-177. [e-book].
- WESTPHAL Bärbel (2009) - «Literaturdidaktik in der Hochschullehre?» in: *Studia Neophilologica*, 81 (2), pp. 207-216.
- WEYER Eva, Nina-Maria WACHENDORF & Anita MÖRTH (2017) - «Kompetenzorientierung, wie ist das gemeint?», in: Eva CENDON (a cura di), *Die kompetenzorientierte Hochschule. Kompetenzorientierung als Mainstreaming-Ansatz in der Hochschule*, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. IZ Bildung, pp. 6-12.
https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14563/pdf/Cendon_etal_2017_Die_kompetenzorientierte_Hochschule.pdf [data ultima consultazione 21.01.2021].
- WINKLER Iris (2007) - «Welches Wissen fördert das Verstehen literarischer Texte? Zur Frage der Modellierung literarischen Wissens für den Deutschunterricht», in: *Didaktik Deutsch*, 22, pp. 71-88.
- WINTERSTEINER Werner (2006) - «Die Literaturwissenschaft und ihre Didaktik. Prolegomena zu einer Hochschuldidaktik der Literaturwissenschaft», in: Susanne HOCHREITER & Ursula KLINGENBÖCK (a cura di), *Literatur, Lehren, Lernen: Hochschuldidaktik und germanistische Literaturwissenschaft*, Wien: Böhlau Verlag, pp. 19-38.
- YAMASHITA Junko (2004) - «Reading attitudes in L1 and L2, and their influence on L2 extensive reading», in: *Reading in a Foreign Language*, 16 (1), pp. 1-19.
- YAMASHITA Junko (2013) - «Effects of extensive reading on reading attitudes in a foreign language», in: *Reading in a Foreign Language*, 25 (2), pp. 248-263.
- ZABKA Thomas (2003) - «Interpretationskompetenz als Ziel der ästhetischen Bildung», in: *Didaktik Deutsch*, 15, pp. 18-32. [Cit. in BOELMANN 2017, 291].
- ZABKA Thomas (2015) - «Konversation oder Interpretation? Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht», in: *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 2 (2), pp. 169-187.
- ZWAAN Rolf A. (1993) - *Aspects of literary comprehension: A cognitive approach*, Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins Publishing. [Cit. in REICHL 2008, 73-74].
- ZYDATIß Wolfgang (2010) - «Kompetenzen und Fremdsprachenlernen», in: Wolfgang HALLET & Frank G. KÖNIGS (a cura di), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze-Velber: Klett - Kallmeyer, pp. 59-63.
-

Bibliografia metodologica

- ALBERT Ruth & Nicole MARX (2010a) - «Die Befragung», in: *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung: Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht*, Tübingen: Narr, pp. 61-77.
- ALBERT Ruth & Nicole MARX (2010b) - «Die Beobachtung», in: *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung: Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht*, Tübingen: Narr, pp. 45-52.
- APPEL Joachim (2001) - «Erfahrungswissen von Fremdsprachenlehrer/innen - Interpretative Ansätze zu seiner Erforschung», in: Andreas MÜLLER-HARTMANN & Marita SCHOCKER- VON DITFURTH (a cura di), *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachenlehren und -lernen. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*, Tübingen: Narr, pp. 187-205.
- BOGNER Alexander & Wolfgang MENZ (2009) - «Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion», in: Alexander BOGNER, Beate LITTIG & Wolfgang MENZ (a cura di), *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*, 3ª ed., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 61-98.
- BOGNER Alexander, Beate LITTIG & Wolfgang MENZ (2014) - *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*, Wiesbaden: Springer VS.
- BREIDENSTEIN Georg (2012) - «Ethnographisches Beobachten», in: Heike DE BOER & Sabine REH (a cura di), *Beobachtung in der Schule - Beobachten lernen*, Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 27-44.
- BREIDENSTEIN Georg, Stefan HIRSCHAUER, Herbert KALTHOFF & Boris NIESWAND (a cura di) (2015) - *Ethnografie: die Praxis der Feldforschung*, 2ª ed., Konstanz-München: UVK Verlagsgesellschaft.
- BROWN James Dean (2001) - *Using Surveys in Language Programs*, Cambridge: Cambridge University Press.
- CARDANO Mario (2011) - *La ricerca qualitativa*, Bologna: Il Mulino.
- CRESWELL John & Vicki PLANO CLARK (2007) - *Designing and conducting mixed methods research*, Los Angeles: SAGE Publications.
- CRESWELL John W. (2008) - «Controversies in mixed methods research», in: Norman K. DENZIN & Yvonna S. LINCOLN (a cura di), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, 4ª ed., Los Angeles: SAGE Publications, pp. 269-284.
- CRESWELL John W. (2012) - *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*, 4ª ed., Boston: Pearson.
- DIEKMANN Andreas (2014) - *Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen*, 9ª ed., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- DÖRNYEI Zoltán (2010) - *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*, 2ª ed., New York - London: Routledge.
- EGLOFF Birte (2012) - «Ethnografie», in: Burkhard SCHÄFFER & Olaf DÖRNER (a cura di), *Handbuch qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*, Opladen: Budrich, pp. 263-276.
- FLICK Uwe (2011) - *Triangulation: eine Einführung*, 3ª ed., Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- FROSCHAUER Ulrike & Manfred LUEGER (1992) - *Das qualitative Interview: zur Analyse sozialer Systeme*, Wien: WUV Universitätsverlag.
-

- FROSCHAUER Ulrike & Manfred LUEGER (2009) - «Experteninterviews in der interpretativen Organisationsforschung», in: Alexander BOGNER, Beate LITTIG & Wolfgang MENZ (a cura di), *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*, 3^a ed., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 239-258.
- GNIEWOSZ Burkhard (2015) - «Beobachtung», in: Heinz REINDERS, Hartmut DITTON, Cornelia GRÄSEL & Burkhard GNIEWOSZ (a cura di), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden*, 2^a ed., Wiesbaden: Springer Fachmedien, pp. 109-117.
- GOLD Raymond L. (1958) - «Roles in Sociological Field Observations», in: *Social Forces*, 36 (3), pp. 217-223.
- GREENE Jennifer C., Valerie J. CARACELLI & Wendy F. GRAHAM (2008) - «Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs», in: Vicki PLANO CLARK & John CRESWELL (a cura di), *The Mixed Methods Reader*, Los Angeles: SAGE Publications, pp. 119-148. [Cit. in KUCKARTZ 2014, 58].
- HANCOCK Dawson R. & Robert ALGOZZINE (2006) - *Doing Case Study Research: A Practical Guide for Beginning Researchers*, New York: Teachers College Press.
- HOPF Christel (1978) - «Die Pseudo-Exploration. Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung», in: *Zeitschrift für Soziologie*, 7(2), pp. 97-115. [Cit. in REINDERS 2015, 103].
- KUCKARTZ, Udo (2014) - *Mixed Methods*, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- KÜSTERS Ivonne (2009) - *Narrative Interviews: Grundlagen und Anwendungen*, 2^a ed., Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften
- KVALE Steinar (1996) - *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*, Los Angeles: SAGE Publications.
- LAMNEK Siegfried & Claudia KRELL (2016) - *Qualitative Sozialforschung: mit Online-Material*, 6^a ed., Weinheim Basel: Beltz.
- LAMNEK Siegfried (1988) - *Qualitative Sozialforschung*, München: Psychologie Verlags Union.
- LÜDERS Christian (2017) - «Beobachten im Feld und Ethnographie», in: Uwe FLICK, Ernst VON KARDORFF & Ines STEINKE (a cura di), *Qualitative Forschung: ein Handbuch*, 12^a ed., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, pp. 384-401.
- MAYER Horst Otto (2013a) - «Qualitative Befragung - Das Leitfadeninterview», in: *Interview und schriftliche Befragung, Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung*, 6^a ed., München: Oldenbourg Verlag, pp. 37-57.
- MAYER Horst Otto (2013b) - «Quantitative Befragung - Der Standardisierte Fragebogen», in: *Interview und schriftliche Befragung, Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung*, 6^a ed., München: Oldenbourg Verlag, pp. 57-169.
- MAYRING Philipp & Thomas FENZL (2014) - «Qualitative Inhaltsanalyse», in: Nina BAUR & Jörg BLASIUS (a cura di), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, pp. 543-556.
- MAYRING Philipp (2015) - *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*, 12^a ed., Weinheim Basel: Beltz.
- MEUSER Michael & Ulrike NAGEL (1994) - «Expertenwissen und Experteninterviews», in: Ronald HITZLER, Anne HONER & Christoph MAEDER (a cura di), *Expertenwissen: Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit*, Opladen: Westdeutscher Verlag, pp. 180-192.
- MEUSER Michael & Ulrike NAGEL (2009) - «Das Experteninterview - Konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage», in: Susanne PICKEL, Gert PICKEL, Hans-Joachim LAUTH & Detlef JAHN (a cura di), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft*, Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 465-479.
- MORGAN David L. (2014) - *Integrating Qualitative and Quantitative Methods: A Pragmatic Approach*, Los Angeles: SAGE Publications. [Cit. in KUCKARTZ 2014, 69-70].

- MORSE Janice M. (1991) - «Approaches to Qualitative-Quantitative Methodological Triangulation», in: *Nursing Research*, 40 (2), pp. 120-123. [Cit. in CRESWELL & PLANO CLARK 2007, 60].
- NOHL Arnd-Michael (2012) - *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis*, 4^a ed., Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- REINDERS Heinz (2015) - «Interview», in: Heinz REINDERS, Hartmut DITTON, Cornelia GRÄSEL & Burkhard GNIEWOSZ (a cura di), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden*, 2^a ed., Wiesbaden: Springer Fachmedien, pp. 93-107.
- ROSSMAN Gretchen B. & Bruce L. WILSON (1994) - «Numbers and Words Revisited: Being “Shamelessly Eclectic”», in: *Quality & Quantity*, 28 (3), pp. 315-327.
- SCHÜTZ Alfred (1972) - «Der gut informierte Bürger. Ein Versuch über die soziale Verteilung des Wissens», in: Alfred SCHÜTZ, *Gesammelte Aufsätze*, Band 2, Den Haag: Nijhoff, pp. 85-101. [Cit. in BOGNER & MENZ 2009, 69].
- SORZIO Paolo (2005) - *La ricerca qualitativa in educazione: problemi e metodi*, Roma: Carocci.
- SPRADLEY James P. (1980) - *Participant Observation*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- TASHAKKORI Abbas & Charles TEDDLIE (2006) - *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*, 9^a ed., Los Angeles: SAGE Publications.
- THIERBACH Cornelia & Grit PETSCHICK (2014) - «Beobachtung», in: Nina BAUR & Jörg BLASIUS (a cura di), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, pp. 855-866.
- TIMMONS Vianne & Elizabeth CAIRNS (2010) - «Case Study Research in Education», in: Albert J. MILLS, Gabrielle DUREPOS & Elden WIEBE (a cura di), *Encyclopedia of Case Study Research*, Los Angeles: SAGE Publications, pp. 99-102.
- VAN OPHUYSEN Stefanie, Bea BLOH & Volker GEHRAU (2017) - *Die Beobachtung als Methode in der Erziehungswissenschaft*, Konstanz-München: UVK Verlagsgesellschaft.
- YIN Robert K. (2018) - *Case Study Research and Applications: Design and Methods*, 6^a ed., Los Angeles: SAGE Publications. [e-book].

Sitografia

Le pagine e i siti web indicati sono stati consultati l'ultima volta in data 20.01.2021.

COMMISSIONE EUROPEA

Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente

https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-key-competences-for-lifelong-learning_it

COMMISSIONE EUROPEA

Il processo di Bologna e lo spazio europeo dell'istruzione superiore

https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_it

COUNCIL OF EUROPE

CEFR - Common European Framework of Reference for Languages

<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR HOCHSCHULDIDAKTIK (DGHD)

<https://www.dghd.de/>

DEUTSCHER ITALIANISTENVERBAND (DIV)

Italianische Themen an den Universitäten Deutschlands, Österreichs und der Schweiz

<http://italianistenverband.de/zeitschrift-italienisch/aktuelles/italienische-themen-an-den-hochschulen>

EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA (EHEA)

Working Group on Qualifications Frameworks

<http://www.ehea.info/cid102282/working-group-qualifications-frameworks-2005-2007.html>

EXTENSIVE READING FOUNDATION (ERF)

Annotated Bibliography of Works on Extensive Reading in a Second Language

<http://erfoundation.org/bib/>

GOOGLE LLC

Moduli Google

<https://www.google.com/intl/it/forms/about/>

LIBER LIBER

Progetto Manuzio

<https://www.liberliber.it/online/aiuta/progetti/manuzio/>

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD)

DeSeCo - Definition and Selection of Competencies

<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD)

PISA - Programme for International Student Assessment

<http://www.oecd.org/pisa/>

ÖSTERREICHISCHE GESELLSCHAFT FÜR HOCHSCHULDIDAKTIK (ÖGHD)

<http://www.oeghd.at/>

PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE FREIBURG - Prof. Dr. Jan M. Boelmann, Dr. Julia Klossek & Dr. Lisa König

Das BOLIVE-Modell

<http://www.bolive.de>

PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE HEIDELBERG - Prof. Dr. Gerhard Härle

Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs

<https://www.ph-heidelberg.de/haerle/forschungsprojekte/das-literarische-unterrichtsgespraech/>

SAPIENZA UNIVERSITÀ DI ROMA - Prof.ssa Beatrice Alfonzetti & Prof. Stefano Asperti

Biblioteca Italiana

<http://www.bibliotecaitaliana.it/>

VERBI SOFTWARE – CONSULT – SOZIALFORSCHUNG GMBH

MAXQDA Analytics Pro

<https://www.maxqda.com/products/maxqda-analytics-pro>