Anya Pellegrin

"Stamping a Tiny Foot Against God": questioni di genere nelle antologie scolastiche di letteratura inglese

QUADERNI DEL CONSIGLIO REGIONALE DELLE MARCHE

“Stamping a Tiny Foot Against God”: questioni di genere nelle antologie scolastiche di letteratura inglese

Con la pubblicazione nei "Quaderni del Consiglio" della tesi di laurea di Anya Pellegrin si dà compimento alla prima edizione del Premio "Valeria Solesin", istituito dalla Commissione per le Pari Opportunità tra uomo e donna della Regione Marche e dal Consiglio Regionale.

Il Premio è dedicato alla giovane ricercatrice italiana uccisa nel tragico attentato del Bataclan a Parigi nel novembre 2015, mentre si trovava nella capitale francese per condurre i suoi studi di sociologia all'università Sorbona.

Tale iniziativa è nata con lo scopo di valorizzare e incentivare la ricerca nei vari campi di studio, con un approccio rivolto alla questione di genere, analogamente al percorso intrapreso dalla Solesin.

Con soddisfazione presentiamo, quindi, questa pubblicazione, consapevoli che, sostenendo il lavoro dei nostri ricercatori, soprattutto su temi importanti come la parità di genere e la difesa dei diritti, incentiveremo concretamente lo sviluppo di una società più equa, aperta al confronto e inclusiva.

Il ricordo di Valeria Solesin e degli altri giovani italiani drammaticamente scomparsi negli ultimi anni a causa di attentati terroristici in alcuni paesi europei, mentre con entusiasmo e competenza svolgevano la loro professione e creavano le basi per il loro futuro, non può che rafforzare in noi il desiderio di impegnarci per un'Europa unita, i cui valori di rispetto, uguaglianza, solidarietà e pace siano sempre più condivisi al suo interno e rappresentino un faro di civiltà nei confronti di quei paesi dove democrazia, diritti umani e benessere equo e sostenibile hanno ancora un lungo cammino davanti.

È questa l'Europa nella quale credeva Valeria, è questa l'Europa che vogliamo consegnare ai nostri figli.

Antonio Mastrovincenzo
Presidente del Consiglio Regionale delle Marche

Attraverso queste righe esprimo, a nome della Commissione per le Pari Opportunità tra uomo e donna della Regione Marche, la soddisfazione nel vedere la pubblicazione della tesi di laurea di Anya Pellegrin, vincitrice della prima edizione del Premio "Valeria Solesin".

La Commissione, con l'istituzione di questo premio, ha voluto onorare la memoria della studiosa italiana e, nello stesso tempo, creare uno strumento concreto per sostenere la ricerca al femminile, declinata con un approccio di genere.

La tesi della Pellegrin, "Stamping a tiny foot against God" Questioni di genere nelle antologie scolastiche di letteratura inglese, è un lavoro serio, approfondito e rigoroso sul ruolo delle scrittrici nelle antologie di letteratura inglese; dalla ricerca condotta si evince che le scrittrici hanno subito una doppia discriminazione: oltre ad aver dovuto farsi strada in un ambiente tradizionalmente maschile, sono poi passate attraverso il vaglio degli autori di antologie che hanno fornito agli studenti un punto di vista sempre maschile, relegandole a un ruolo marginale.

È importante per noi oggi riflettere su come gli studi di storia, di arti e di scienza abbiano sempre seguito un filone maschile, perpetuando e cristallizzando nel tempo le disparità di opportunità che le donne hanno avuto nei secoli e fornendoci una visione spesso distorta del ruolo delle donne.

Ringrazio pertanto l'autrice per la sua ricerca rigorosa e lucida con la quale si fa luce su stereotipi da sempre vivi e vegeti, tracciando una strada verso una sentita consapevolezza di come, uomini e donne, apportano il proprio contributo alla società e ai campi della conoscenza.

Con l'impegno e la determinazione delle giovani ricercatrici come Valeria, come Anya, sono sicura che quel "pestare un piccolo piede contro Dio" citato nel titolo, potrà diventare un consapevole, sereno e propositivo camminare verso un futuro di piena e reale parità.

Meri Marziali
Presidente della Commissione per le pari opportunità tra uomo e donna della Regione Marche

“Stamping a Tiny Foot Against God”: questioni di genere nelle antologie scolastiche di letteratura inglese

Anya Pellegrin

INDICE

INTRODUZIONE ..... pag. 15

CAPITOLO 1

Women's literature, questioni di canone e antologizzazione ..... pag. 19
1.1 Di cosa parliamo quando parliamo di *women's literature*? . pag. 19
1.2 L'autorità del canone e la sua messa in discussione..... pag. 24
1.3 Atlanti del mondo (letterario): le antologie e i processi di antologizzazione ..... pag. 35
1.3.1 Breve storia (triste) della *Norton Anthology*..... pag. 40
1.3.2 *Around 1985*: la *NALW* e la scoperta della w*omen's literature* ..... pag. 46
1.4 Femminismo e donne in Italia..... pag. 51
1.5 Perché insegnare la letteratura e come..... pag. 54

CAPITOLO 2

Autrici nella classe di letteratura inglese: i libri di testo ..... pag. 63
2.1 Il metodo di lavoro..... pag. 63
2.1.1 Il questionario..... pag. 64
2.1.2 L'analisi delle antologie..... pag. 67
2.2 Analisi delle antologie..... pag. 70
2.2.1 *Performer*..... pag. 70
2.2.1.1 *Performer Culture & Literature*..... pag. 70
2.2.1.2 *Compact Performer Culture & Literature*..... pag. 72
2.2.1.3 *Performer Heritage*..... pag. 73
2.2.1.4 Riflessioni su *Performer* ..... pag. 75
2.2.2 *Only Connect*..... pag. 76
2.2.3 *Witness to the Times* ..... pag. 79
2.2.3.1 *Witness to the Times*, versione estesa ..... pag. 79
2.2.3.2 *Witness to the Times Compact*..... pag. 82
2.2.4 *Continuities* e *Face to Face*..... pag. 84
2.2.4.1 *Continuities*..... pag. 84
2.2.4.2 *Continuities Concise*..... pag. 86
2.2.4.3 *Face to Face* ..... pag. 86

2.2.5 *Words that Speak*..... pag. 88
2.2.6 *Insights into Literature Concise*..... pag. 90
2.2.7 Riflessioni sulle antologie analizzate ..... pag. 91

CAPITOLO 3

Autrici nella classe di letteratura inglese: i programmi scolastici pag. 95
3.1 Risultati dei questionari..... pag. 95
3.1.1 L'antologia perfetta non esiste..... pag. 96
3.1.2 La lunga strada delle scrittrici..... pag. 99
3.2 Qualche riflessione e qualche proposta ..... pag. 104

CONCLUSIONE

Ripensare i mostri sacri..... pag. 111

Allegato 1..... pag. 117

Bibliografia..... pag. 123

Sitografia ..... pag. 129

Ringraziamenti..... pag. 131

Alle donne della mia vita.
E a chi non ha paura di battere i piedi,
ogni giorno.

INTRODUZIONE

In una *lecture* tenuta alla University of Michigan nell'aprile del 1960 dedicata al lavoro poetico dell'amica Louise Bogan, Theodore Roethke descriveva così la scrittura delle donne:

> Two of the charges most frequently leveled against poetry by women are lack of range - in subject matter, in emotional tone - and lack of a sense of humor. And one could, in individual instances among writers of real talent, add other esthetic and moral shortcomings: the spinning-out; the embroidering of trivial themes; a concern with the mere surfaces of life - that special province of the feminine talent in prose - hiding from the real agonies of the spirit; refusing to face up to what existence is; lyric or religious posturing; running between the boudoir and the altar, stamping a tiny foot against God; or lapsing into a sententiousness that implies the author has re-invented integrity; carrying on excessively about Fate, about time; lamenting the lot of the woman; caterwauling; writing the same poem about fifty times, and so on.[1]

Si potrebbe a lungo discutere sulla lista di luoghi comuni e contraddizioni elencati da Roethke. Anche questo si propone di fare questo lavoro. Ma vale la pena di apprezzare la bellissima immagine offerta dal poeta a descrizione della scrittura femminile, quella di

1 http://prod.lsa.umich.edu/content/dam/hopwood-assets/documents/Hopwood%20Lectures/HopwoodLecture-1960%20Theodore%20Roethke.pdf consultato in data 02/02/2017.

"pestare un piccolo piede contro Dio". Un piede minuscolo, che ha poca forza, forse, ma che ha il coraggio di opporsi all'autorità, di voler trovare un proprio posto nel canone, di far sentire la propria voce. Mi sembra che la storia delle donne che nel passato hanno scritto sia tutta qui.

Ed è una storia che è stata raccontata ancora troppo poco, soprattutto a scuola. Ricordo di essere stata una liceale tormentata, che non trovava modelli nei libri che studiava. Una liceale che amava leggere, ma che leggeva tutt'altro rispetto a ciò che le veniva insegnato a scuola, perché voleva identificarsi in ciò che leggeva, trovare qualcuno da ammirare, criticare, imitare. Una liceale cresciuta in un ambiente che le aveva insegnato che la donna era sì importante, ma un pochino inferiore all'uomo. Che in fondo veniva da una costola in più.

Io non ci stavo. Non potevo accettare che mi si dicesse che una combinazione casuale di cromosomi che mi aveva fatto nascere femmina potesse determinare come sarei stata e cosa avrei fatto. Ma mi sentivo sola nella lotta contro qualcosa che sembrava estremamente forte e predeterminato. La scuola non mi offrì mai uno spunto, un suggerimento, uno spiraglio di luce. Gli scrittori erano maschi, i filosofi erano maschi, gli scienziati erano maschi, re e dittatori erano maschi. Non c'era storia per me, non c'era letteratura, non c'era possibilità.

Mi ci vollero anni di studio, di ricerca, di frequentazioni, di letture, per comprendere che in realtà una storia, una letteratura, una possibilità per me c'erano eccome, ma nessuno si era mai preso la briga di indicarmele. Compresi che spesso dietro la selezione degli autori da studiare o da leggere a scuola si nascondeva una scelta comoda, rapida e a volte inconscia. Ma una scelta nondimeno. E che nella mia situazione si trovavano o si erano trovate studentesse e studenti di ogni luogo e tempo. Bisognava fare qualcosa.

Questo lavoro nasce quindi dal desiderio di offrire una panoramica di quanto viene fatto a scuola e di valutare ciò che di alternativo si potrebbe fare.

Nel capitolo uno si porranno le basi teoriche per l'analisi che si svilupperà nei capitoli due e tre. Si cercherà innanzitutto di definire il concetto di *women's literature* e se si possano individuare dei tratti che permettano di distinguerla dalla scrittura maschile. Successivamente si analizzerà il concetto di canone e l'influenza che esso esercita nel processo di ideazione e realizzazione di un'antologia. A tal proposito si considererà il caso esemplare della *Norton Anthology of English Literature* e della *Norton Anthology of Literature by Women*. L'ultima parte del capitolo uno ripercorrerà brevemente lo stato dell'arte della critica femminista in Italia e cercherà di spiegare perché e come si debba insegnare la letteratura a scuola.

Queste premesse, che vogliono essere una presa di posizione ideologica e politica, collocano il presente lavoro all'intersezione tra vari campi: la critica letteraria, gli studi di genere, la didattica della letteratura, fino a sfiorare la pedagogia. Sono delle premesse certamente variegate, ma necessarie all'analisi dei capitoli successivi.

Il capitolo due, dopo aver esposto il metodo di lavoro seguito, si propone di offrire la disamina di una serie di antologie scolastiche di letteratura in lingua inglese e dello spazio in esse concesso alle autrici.

Il terzo capitolo, infine, prenderà in esame le risposte a un questionario sottoposto a docenti di lingua e civiltà inglese in merito all'uso dei libri di testo e al posto delle scrittrici nei programmi di letteratura del liceo. Quest'analisi sarà seguita da una breve serie di proposte operative in un'ottica di inclusione e *diversity*.

Senza troppe pretese, questo lavoro vuole essere un minuscolo contributo, un piccolo piede appunto, una goccia che però potrebbe innescare una riflessione. Per tutte quelle studentesse e quegli studenti che non si accontentano. Per me che se mi fossi accontentata non sarei qui a scrivere.

CAPITOLO 1

Women's literature, questioni di canone e antologizzazione

> Alas a woman that attempts the pen,
> Such an intruder on the rights of men,
> Such a presumptuous creature is esteem'd,
> The fault can by no vertue be redeem'd…
> (Anne Finch, "The Introduction", vv. 9-12)

1.1 Di cosa parliamo quando parliamo di *women's literature*?

È una verità universalmente riconosciuta che la storia dell'umanità si sia sempre definita in base al rapporto dell'essere umano con la scrittura. La fine della preistoria, ci hanno insegnato fin dai tempi della scuola primaria, coincide con l'invenzione della scrittura: l'uomo inizia a scrivere, può documentare, la storia inizia. L'uomo, appunto. Ma la donna?

La storia del rapporto tra donna e scrittura è altrettanto vera, ma di certo non tanto nota e 'universalmente riconosciuta'. È idea diffusa e accettata, come sottolinea problematicamente Laura M. Stevens nel suo primo editoriale come direttrice dei *Tulsa Studies in Women's Literature*, che semplicemente le donne nel passato non scrivessero affatto, che "women didn't really write back then" (2006: 209). Molto spesso mi sono trovata in prima persona a dover confutare questa argomentazione mentre discutevo con persone istruite e letterate dell'argomento delle mie ricerche. "Devi considerare la proporzione di donne scrittrici rispetto agli uomini". "Ma quante donne scrivevano davvero nel passato?".

Le donne, come molti studi critici degli ultimi decenni han-

no ampiamente dimostrato, hanno sempre scritto. Come sostiene Showalter, "women have had a literature of their own all along". Il problema è che la discussione in merito alle donne scrittrici è stata "inaccurate, fragmented, and partisan" (1978: 6, 10). Già in *A Room of One's Own* Virginia Woolf lo aveva sottolineato:

> What I find deplorable, […] looking about the bookshelves again, is that nothing is known about women before the eighteenth century. I have no model in my mind to turn about this way and that. (in 2007: 591-592)

Cerchiamo dunque di esaminare le ragioni di queste lacune nello studio della letteratura femminile, e di definire la questione entro i termini teorici della critica femminista.

Innanzitutto la domanda che ci si deve porre è: ha senso parlare di letteratura femminile? C'è qualcosa che definisce un'opera come scritta da una donna, rispetto a un'opera scritta da un uomo? È rilevante? Si potrebbe pensare che definire un'opera rispetto al genere del suo autore sia in realtà un'operazione di ingabbiamento, di costrizione entro confini che limitano, riducono, circoscrivono senza aggiungere elementi utili all'analisi letteraria. Forse è così. Ogni scrittore, ogni scrittrice, ogni essere umano in verità, è un essere unico e a sé stante, e ogni opera è scritta da un singolo individuo che, indipendentemente dal proprio genere, ha utilizzato le proprie esperienze, le proprie emozioni e il proprio talento per creare un'opera irripetibile. Come scrive Ashley Tauchert, "Writing can also be understood as the unique imprint of a moment at which subjectivity gains voice in a social exchange of meaning" (2002: 51). In questo uomini e donne sono uguali. Ma sarebbe da ingenui sostenere che nel corso della storia della letteratura uomini e donne abbiano avuto le stesse opportunità, gli stessi mezzi e la stessa educazione. La storia delle donne (quella ***her****story*, che la critica femminista contrappone alla ***his****tory*) deve essere necessariamente

presa in considerazione, se vogliamo fornire un contesto entro cui parlare della letteratura femminile. E la *herstory* è ben diversa dalla *history*, anche senza scomodare Simone de Beauvoir e il suo celeberrimo "On ne naît pas femme: on le devient" (1949: 295-296).

Scriveva Virginia Woolf in *Women and Fiction*:

> The history of England is the history of the male line, not of the female. Of our fathers we know always some fact, some distinction. They were soldiers or they were sailors; they filled that office or they made that law. But of our mothers, our grandmothers, our great-grandmothers, what remains? Nothing but a tradition. One was beautiful; one was red-haired; one was kissed by a Queen. We know nothing of them except their names and the dates of their marriages and the number of children they bore. Thus, if we wish to know why at any particular time women did this or that, why they wrote nothing, why on the other hand they wrote masterpieces it is extremely difficult to tell. Anyone who should seek among those old papers, who should turn history wrong side out and so construct a faithful picture of the daily life of the ordinary woman in Shakespeare's time, in Milton's time, in Johnson's time, would not only write a book of astonishing interest, but would furnish the critic with a weapon which he now lacks. The extraordinary woman depends on the ordinary woman. It is only when we know what were the conditions of the average woman's life, the number of her children, whether she had money of her own, if she had a room to herself, whether she had help in bringing up her family, if she had servants, whether part of the housework was her task - it is only when we can measure the way of life and the experience of life made possible to the ordinary woman that we can account for the success or failure of the extraordinary woman as a writer. (1929: 179-180)

Mezzi diversi, condizioni diverse, educazione diversa, questioni di "custom and education" (Showalter 1978: 4): dunque, e necessariamente, temi diversi, diverse possibilità. E diversa scrittura?

Numerosi tentativi di definire cosa fosse quello sfuggente quid 'femminino' che permetta di definire la *women's literature* non hanno portato a risultati oggettivi e di vero valore letterario. Minda Rae Amiran, in un saggio problematico e illuminante dal titolo *What Women's Literature?* (1978), ha affrontato la questione in modo, a mio parere, definitivo. "The question, then, is whether there is such a thing as women's literature, or, in other words, whether 'women's literature' is a literary category." Ancor più nello specifico, "Are there any literary qualities present in all works by women and absent from all works by men?" (1978: 654). La risposta che Amiran dà è un secco no. Un no che non prende in considerazione criteri contenutistici o autoriali, bensì squisitamente formali. Certo, ci sono stati esseri di sesso femminile che nel corso dei secoli hanno scritto e continuano a scrivere. Certo, queste donne sono state un soggetto (o per meglio dire, oggetto) storicamente oppresso. Certo, tali condizioni storiche hanno determinato che le donne vivessero un certo tipo di vita e scrivessero principalmente di un certo tipo di argomenti. Ma questi fatti non ci permettono di stabilire l'esistenza di una letteratura femminile in quanto tale.

> Literature is not the same thing as life (I feel like a person arguing earnestly that the sun rises in the east), hence literary categories must have literary differentia; they must recognize the qualities which distinguish literature from other things. […] It is generally agreed that these differentia must be formal in nature. (Amiran 1978: 660)

E a livello formale (e Amiran lo dimostra attraverso una serie piuttosto convincente di esempi) non è possibile distinguere un testo scritto da un uomo, rispetto a un testo scritto da una donna.

Il saggio dimostra quindi "how improbable any such literary femininity is" (*ibid.*: 655).

Lo stesso concetto è ribadito anche da Nina Baym: "I think that what is called woman's writing is probably an artifice. And it's social artifice. That is, "At this particular historical time, this is the way you're supposed to write if you're a woman," and so you do" (in Lewis 1987: 13).

Se, dunque, non è possibile definire a livello formale una *women's literature,* che senso ha parlarne? Ha senso non perché ci sia necessario scovare caratteristiche intrinseche alla scrittura delle donne, o riuscire a indovinare leggendo poche righe il genere dell'autore di un testo, ma piuttosto perché ci interessa comprendere la storia delle donne che scrivono e che hanno scritto, del perché e del come, nonostante tutti gli ostacoli, siano riuscite a scrivere. E ancora, del perché opere di alto valore letterario siano spesso, e senza apparente motivo, finite nel dimenticatoio oppure, come vuole mostrare questo studio, escluse da alcune antologie. E questa è una storia che è stata scritta e cancellata molte volte, come si vedrà ampiamente in seguito, ma che non può essere ignorata da chi di letteratura si occupa sia dal punto di vista della ricerca che dell'insegnamento.

Partiamo dunque da un dato di fatto e restringiamo il nostro campo d'analisi. Fin dagli albori della storia della letteratura anglofona (ché di questo si occupa nello specifico questo lavoro) è possibile trovare nomi di donne che si sono occupate di letteratura e che hanno scritto. In epoca medievale, e per citare solo due nomi importanti, troviamo ad esempio l'*anchoress* Julian of Norwich e ancora Margery Kempe, che dà l'avvio alla scrittura autobiografica. E così via per ogni successiva epoca storica (l'argomento verrà trattato più approfonditamente in seguito), fino ad arrivare alla "Age of the Female Novelist" (Showalter 1978: 3), il XIX secolo, e ai nostri giorni. Siamo quindi di fronte a una tradizione di scrittura femminile secolare, che non ha visto soluzione di continuità, e che

è oggi più dinamica che mai. La cosa si caratterizza in modo ancor più sorprendente se si prendono in esame, come insegnava Virginia Woolf, la storia delle donne del passato, le loro scarse possibilità di accedere a un'educazione formale, le limitazioni che la vita domestica e familiare imponevano loro, le aspettative che la società riversava su di loro. E le aspettative della società non prevedevano che le donne si occupassero di letteratura. Perché se è vero che le donne hanno sempre scritto, è pur vero che la critica letteraria è sempre stata un ambito di studio prettamente maschile, col risultato che "the woman's novel has always had to struggle against the cultural and historical forces that relegated women's experiences to the second rank." (Showalter 1978: 36) La definizione di un canone letterario che di fatto escludeva le scrittrici, togliendo loro il valore letterario, ne è stata la diretta conseguenza, come si vedrà nelle pagine successive.

1.2 L'autorità del canone e la sua messa in discussione

> Take the course to canonize your own writer, that not every bald ballader to the prejudice of Art, may passe current with a Poet's name. (William Covell in Ross 2000: 87)

Ogniqualvolta si affronti il tema della definizione di "valore letterario" o di "letteratura", specialmente in relazione alla scrittura delle donne, il riferimento al concetto di canone appare inevitabile. Eppure, quando si prova a restringere il campo, a spiegare cosa sia questo canone, e da dove derivi la sua autorità, il discorso tende a farsi nebuloso. È necessario provare a fare chiarezza.

L'*OED*, alla voce *canon*, offre ben quattordici diversi usi del termine, nessuno di essi legato alla letteratura. Soltanto una delle *draft additions* del luglio 2002 aggiunge quanto segue:

a. *Literary Criticism*. A body of literary works traditionally regarded as the most important, significant, and worthy of study; those works of esp. Western literature considered to be established as being of the highest quality and most enduring value; the classics (now freq. in ***the canon***). Also (usu. with qualifying word): such a body of literature in a particular language, or from a particular culture, period, genre, etc.

1929 *Amer. Lit.* **1** 95 Those who read bits of Mather with pleasure will continue to feel that those bits cannot be excluded from the canon of literature until much excellent English 'utilitarian' prose is similarly excluded.

1953 W. R. Trask tr. E. R. Curtius *European Lit. & Lat. Middle Ages* xiv. 264 Of the modern literatures, the Italian was the first to develop a canon.

1989 *Times Lit. Suppl.* 7 July 739 *My Secret History*.. alludes to half the modernist canon, from Eliot to Hemingway to Henry Miller.

1999 *N.Y. Rev. Bks.* 4 Nov. 29/2 The canon was under attack from feminists and social historians who saw it as the preserve of male and bourgeois dominance.

b. In extended use (esp. with reference to art or music): a body of works, etc., considered to be established as the most important or significant in a particular field. Freq. with qualifying word.[2]

Da un rapido esame delle altre voci, risulta evidente che il termine ha il suo utilizzo principale in ambito religioso/ecclesiastico, ed è passato alla terminologia letteraria attraverso il suo significato di "collection or list of books of the Bible accepted by the Christian Church as genuine and inspired. Also *transf.*, any set of sacred books; also, those writings of a secular author accepted as authentic". La derivazione religiosa non ci deve sfuggire per comprendere il meccanismo che ha portato alla definizione di un canone letterario e, nello specifico, di un canone letterario che esclude le scrittrici

2 http://www.oed.com/view/Entry/27148? consultato in data 13/11/2016.

dal suo insieme. Questa correlazione è stata evidenziata, in toni piuttosto accesi, da Froula:

> In literary culture, the concept of the canon preserves in secularized form some important aspects of the politics of cultural domination […] in the early Christian Church: […] the conquest of orthodoxy and the idealization of "one faith" at the cost of many voices. (1983: 326)

Canone come serie di "*Great Books*" (*ibid.*: 343) selezionati e poi riveriti come fossero dei testi sacri, dunque impossibili da mettere in discussione. Ma quali processi e quali criteri hanno portato alla selezione del canone letterario? E si può dire davvero che questi siano l'espressione di una cultura patriarcale e di un tentativo di ridurre al silenzio le donne?

Le opinioni, quando si decide di affrontare l'argomento da questa prospettiva, sono contrastanti. Da un lato possiamo citare a paradigma il *Cultural Capital* di John Guillory, secondo il quale il genere (così come l'etnia o la classe) non sarebbe la vera discriminante dell'esclusione di un certo autore o autrice dal canone. Nella prefazione al testo egli sostiene che:

> The problem of what is called canon formation is best understood as a problem in the constitution and distribution of cultural capital, or more specifically, a problem of access to the means of literary production and consumption. The "means" in question are provided by the school, which regulates and thus distributes cultural capital *unequally.* (1993: ix)

La questione sarebbe quindi strettamente legata alla possibilità di ricevere o meno un'istruzione adeguata che consenta l'accesso alla professione e agli ambienti letterari. Pur riconoscendo che il genere sia *uno* dei fattori che influenzano la ricezione di un autore,

Guillory dichiara espressamente che

> the existence of canonical women authors, even before the revisionary movement of the last decade, invalidates in strictly logical terms the category of gender as a general criterion of exclusion; which is to say that in the case of an excluded woman author, it will not be sufficient merely to invoke the category of gender in order to explain the lack of canonical status. (*ibid.*: 17)

E ancora:

> This is not to say that gender is not a factor in the subsequent reputation of […] any woman author. We can expect that many factors will enter into the situation of the reception of a given author's work, and that these factors will advance and recede at different moments in the history of the work's reception. (*ibid.*)

Il fatto che Jane Austen e George Eliot abbiano sempre goduto di uno status canonico (ma è davvero così?) invaliderebbe dunque ogni possibile affermazione relativa al genere come discriminante di canonicità. Ma bastano due nomi nel *mare magnum* della letteratura inglese a sancire la piena inclusione delle donne nel canone? O è proprio l'accoglimento di queste due scrittrici a rappresentare l'eccezione che conferma la regola?

Commentando la teoria sociologica di Pierre Bourdieu che rappresenta la base dell'argomentazione di Guillory, Rakefet Sela-Sheffy osserva:

> The power of Bourdieu's analysis lies in that, contrary to that of many cultural critics, it moves away from viewing this mechanism as a "conspiracy" on the part of ruling social sectors, a "plot" allegedly intended to blind the oppressed

> and incapacitate them. Instead, objectification is seen in his view as a basic cultural mechanism, central to any socio-cultural organization and entirely unavoidable. (2002: 146)

Dovremmo dunque accontentarci di dare per scontato che certi meccanismi avvengano, e siano pertanto inevitabili e non modificabili? In uno scenario simile non pare esserci spazio per alcun tipo di cambiamento. Siamo destinati a doverci rassegnare allo *status quo*? Trovo questa prospettiva scoraggiante e, senza voler negare il valore innegabile di *Cultural Capital*, trovo che la realtà dei fatti sia piuttosto quella rappresentata da Joe Weixlmann:

> The recognition that the vast majority of the writers canonized in this country [gli Stati Uniti] are white males of European descent, coupled with the fact that consensus has traditionally been provided by a group comprised largely of European-descended white males, should lead us at least to question the meaning and value of any extant consensus. I am not the first person to wonder aloud why Americans tend to regard the experiences of straight white males as "universal," whereas the experiences of females, gay men, and males of color are more often thought of as "different" or "other." While it is true that American society has become somewhat more tolerant of "difference" in the last several decades, racism, sexism, classism, traditionalism, and elitism - often in their vestigial forms - affect us all. Until we sincerely acknowledge this fact, and understand its implications, meaningful reform of the canon cannot occur. (1988: 277)

Credo si possa dire senza dover necessariamente essere tacciati di complottismo o misandria che i processi di formazione del canone letterario (si noti bene, non soltanto in un lontano passato in cui le donne effettivamente non avevano accesso al capitale culturale, e nella maggioranza dei casi nemmeno a un'istruzione minima,

fatta eccezione per le classi privilegiate, ma anche in tempi recenti, come evidenziano, tra gli altri, Ohmann 1983 e Whelchel 1984) abbiano privilegiato un certo tipo di scrittori (nello specifico, uomini bianchi, principalmente eterosessuali e appartenenti alle classi privilegiate) a discapito di tutti gli altri: donne, omosessuali, appartenenti a diversi gruppi etnici, rappresentanti della *working class*… Concentriamoci in particolare sull'esclusione delle donne dal canone.

Nina Baym, nel suo influente saggio "Melodramas of Beset Manhood: How Theories of American Fiction Exclude Women Authors", ha individuato tre motivazioni dell'invisibilità critica delle molte autrici attive in America sin dai tempi dei primi insediamenti.

> The first is simple bias. The critic does not like the idea of women as writers, does not believe that women can be writers, and hence does not see them even when they are right before his eyes. His theory or his standards may well be non-sexist but his practice is not. Certainly, an a priori resistance to recognizing women authors as serious writers has functioned powerfully in the mindset of a number of influential critics. (1981: 124)

In primo luogo, quindi, un giudizio che è in realtà pre-giudizio e che influenza la ricezione di una certa autrice a causa del suo genere e non delle sue effettive abilità letterarie. Questo spiegherebbe il ricorso di molte scrittrici, soprattutto nel XIX secolo, a pseudonimi maschili: George Eliot, Currer, Ellis e Acton Bell, solo per citare degli esempi arcinoti. Una strategia infallibile per evadere dallo stereotipo. Ma sarebbe ingeneroso nei confronti del mondo della critica tacciare tutti i suoi componenti di pregiudizio.

La seconda motivazione individuata da Baym, e che richiama alla mente l'idea di Guillory, è:

> That, in fact, women have not written the kind of work that we call "excellent" for reasons that are connected with their gender although separable from it. This is a serious possibility. For example, suppose we required a dense texture of classical allusion in all works that we called excellent. Then, the restriction of a formal classical education to men would have the effect of restricting authorship of excellent literature to men. Women would not have written excellent literature because social conditions hindered them. (1981: 124-125)

Questa seconda indicazione suggerisce pertanto che a dover essere rivisto sia non soltanto il canone in sé, ma i 'criteri di ammissione' per cui alcuni autori e alcune opere ottengono status di canonicità e altri no.

La terza ragione menzionata da Baym è una questione squisitamente critica e specifica della realtà critica americana: se il metro per giudicare un romanzo come veramente 'americano' è il suo essere "ground-breaking, equal to the challenge of the new nation, and completely original" (1981: 126), ad essere giudicati non sono il valore dell'opera in sé, o le capacità dell'autore o autrice, quanto piuttosto una certa idea di americanità, che spesso non coincide con l'esperienza che le donne avevano del Nuovo Mondo e della frontiera, e che dunque svantaggerebbe a priori le donne. Non solo. Una rappresentazione delle donne come ostacolo, impedimento alla piena realizzazione dell'eroe, come metafora della società da cui è necessario fuggire per essere tutt'uno con la *wilderness*, o in alternativa come natura femminilizzata che bisogna sottomettere e addomesticare, "is likely to be uncongenial, if not basically incomprehensible, to a woman. It is not likely that women will write books in which women play this part" (1981: 134).

Il caso della letteratura americana è esemplificativo dei meccanismi che hanno portato, nel corso dei secoli, l'elite intellettuale a escludere le autrici dai ranghi più alti della letteratura, a considerar-

le indegne di essere fatte oggetto di studio. Una categoria di scrittrici, in particolare, ha subito questo processo più di altre: le poetesse.

Se, infatti, il romanzo in lingua inglese, da Aphra Behn in poi (la quale, significativamente, è sepolta sì a Westminster, ma non nel *Poets' Corner*), è stato abbondantemente nelle mani delle donne, non così è stato per la poesia. Terreno considerato di pertinenza prettamente maschile, alle donne che vi si sono cimentate ha riservato speculazioni e critiche su una loro eventuale incompiutezza o, in alternativa, insanità mentale, come sottolineano Sandra Gilbert e Susan Gubar nell'introduzione a *Shakespeare's Sisters - Feminist Essays on Women Poets* (1979: xx). In un genere che parla il "linguaggio esoterico delle forme letterarie" (*ibid.*: xxi, trad. mia) e che richiede modelli estetici derivabili soltanto da un'educazione classica a cui le donne non avevano accesso, non sorprende che le coraggiose che vi si cimentassero fossero considerate se non altro delle *outsiders* e che

> readers, critics, and sometimes even friends have reminded them that to attempt the pen has historically been a subversive act for a woman in a culture that assumes that, as Poet Laureate Robert Southey told Charlotte Brontë in 1837: "Literature cannot be the business of a woman's life, and it ought not to be". (1979: xvi)

In un tale contesto acquista significato il commento doloroso di Elizabeth Barrett Browning, che nel 1845 scriveva: "England has had many learned women […] and yet where are the poetesses? […] I look everywhere for grandmothers and see none" (Barrett Browning 1897: 230-32). Difficile, ma non impossibile, rifarsi a una tradizione di donne che scrivono poesia, e il lavoro di riscoperta a cui si è dedicata profusamente una parte della critica femminista dagli anni '70 in poi ha certamente contribuito a riabilitare le donne-poetesse e a conferire loro un nuovo status.

Quest'opera di riscoperta ci pone però di fronte a una questione

pressante. Qual è l'operazione che qui ci interessa? Quella di scrivere una storia letteraria parallela a quella maschile in cui solo le donne siano contemplate? Quella di riscrivere la storia della letteratura eliminando alcuni suoi capisaldi in favore di opere scritte da donne? Quella di fare semplicemente a meno del canone?

Non è difficile trovare in commercio storie 'alternative' della letteratura inglese: donne, scrittori di colore, appartenenti alla *working-class* hanno tutti le loro antologie dedicate. Il problema è che opere di questo genere non mettono in discussione il canone prestabilito, non modificano nulla a livello di storia letteraria. Senza nemmeno sfiorare ciò che è canonico, e dunque intoccabile, queste antologie offrono una prospettiva diversa, ma pur sempre separata. La loro "eterodossia" (Weixlmann 1988: 278) rimane isolata e non produce alcun effetto duraturo al di fuori dei piccoli dipartimenti in cui queste questioni sono già ampiamente riconosciute e discusse. Ciò che è ortodosso rimane immutato.

Che fare dunque? Eliminare qualche scrittore meno meritevole per far posto a qualche donna dall'indiscusso pregio artistico? Un'operazione di questo tipo funzionerebbe più come premio di consolazione che come effettiva messa in discussione del canone.

Neanche l'alternativa di dispensarsi dal canone sembra realizzabile. Scrive Weixlmann:

> As von Hallberg glumly observes, "The prospect of teaching art without canons […] is not altogether encouraging". Literary anthologies, whatever their limitations, whatever the compromises that gave them life, provide the cores around which many undergraduate courses are built, and anthologies depend heavily on a canon. In theory, instructors could obtain the rights to reprint precisely the poems, stories, plays, and so forth they intend to use in a particular course, but most would find the costs, measured in time and dollars, too steep. English departments, moreover, including those whose members might find the idea of an es-

> tablished canon odious, know that the canon helps them to maintain continuity among their courses and programs of study. For these entirely practical - if intellectually questionable - reasons, the canon, in one shape or another, is likely to remain with us. (*ibid.*)

Mike Fleming, che distingue tra canone 'ufficiale' prescritto da un'autorità, e canone '*de facto*' ("what happens in practice through tacit consensus rather than prescription"), è dello stesso parere ma sottolinea:

> The existence of a de facto canon may indicate that there is natural tendency amongst teachers to develop a set of recognised texts irrespective of whether these are dictated externally. If that is the case then this fact may have some bearing on arguments related to whether or not prescription of a canon is thought to be desirable; if a de facto canon always tends to emerge irrespective of official policy, this may strengthen the argument that canon formation should happen in a more systematic way. (Fleming 2007: 31)

Per ragioni molto pratiche e concrete, quindi, non è pensabile fare a meno di un qualche tipo di canone, ma lo stato dell'arte impone un intervento, una modifica. Rimane qualche alternativa?

Credo sia importante rendersi consapevoli dei meccanismi che hanno portato alla definizione di questa presenza eterea ma imprescindibile che è il canone e, una volta smascherati certi vizi di forma e certe costanti, procedere a un'operazione che, prendendo a prestito una metafora sartoriale coniata da Elizabeth G. Whaley e Elizabeth L. Dodge, consiste non nello strappare un pezzo del grande arazzo che è la letteratura in lingua inglese, e nemmeno di applicarci una toppa o di tessere un nuovo arazzo, ma piuttosto "bring in all the diverse strands" e "weave the women into the tapestry" (1991: 7, 10). Un'operazione di intessitura, quindi, che

aggiunga nuovi colori e nuovi materiali a un tessuto che non è più al passo con i tempi, con le nuove teorie letterarie, con le nuove scoperte critiche, con il bisogno di inclusione e di rappresentazione della diversità che la nostra società richiede. Come scrive Lillian S. Robinson:

> The rationale for a new syllabus or anthology relies on a very different criterion: that of truth to the culture being represented, the whole culture and not the creation of an almost entirely male white elite. Again, no one seems to be proposing - aloud - the elimination of *Moby-Dick* or *The Scarlet Letter*, just squeezing them over somewhat to make room for another literary reality, which, joined with the existing canon, will come closer to telling the (poetic) truth. The effect is pluralist, at best, and the epistemological assumptions underlying the search for a more fully representative literature are strictly empiricist: by including the perspective of women (who are, after all, half the population), we will know more about the culture as it actually was. (1983: 89)

Un'operazione che, come si vedrà nel prossimo paragrafo, ha dirette ripercussioni sull'insegnamento della letteratura nella scuola.

Ricordando che, a differenza del testo sacro che non può essere messo in discussione dal fedele, il canone può e deve essere messo in discussione e modificato nel caso in cui si dimostri inadeguato al suo scopo, che dovrebbe essere di raccogliere ciò che la critica di arnoldiana memoria ha selezionato come "the best that is known and thought in the world" (Morrissey 2005: 26).

1.3 Atlanti del mondo (letterario): le antologie e i processi di antologizzazione

> One must retreat the notion of treating an anthology as the last word on its subject. It is no more than a first word, a threshold opening on to a new space. (Auster 2011: 637)

Il concetto di canone e l'idea di antologia sono strettamente connessi da un legame di interdipendenza. Il canone definisce ciò che dovrà essere incluso in un'antologia. A sua volta, ciò che ottiene il diritto ad essere incluso in un'antologia diventa ufficialmente parte del canone. Le implicazioni pedagogiche e didattiche sono enormi:

> Scholars and students alike rely on anthologies for accurate topologies of their disciplines. Initiates generally receive a contemporary anthology as if they had been handed a recently published atlas of the world: just as one does not question the atlas's placement of cities and countries, one does not question the anthology's mapping of authors and writings. […] Anthologies are considered to be reflective of the laws of their domain. Both students and teachers can be humbled and intimidated by their inventories of readings. The formative power of anthologies is often magical to students and regulative to teachers. (Di Leo 2004: 1)

L'immagine di un'antologia come atlante della propria disciplina è calzante: ciò che ci si aspetta è che essa fornisca coordinate e mappazioni di un dominio altrimenti sterminato in cui ci si potrebbe perdere. Metterne in dubbio i contenuti, dunque, sarebbe come mettere in dubbio la posizione della Germania a nord dell'Italia: impensabile.

Vale la pena di dedicare un po' di spazio a definire cos'è in realtà un'antologia, e quali processi ne regolano la formazione. Dal gre-

co ἄνθος "fiore" e λέγω "raccolgo", il termine antologia indica una collezione (un bouquet potremmo dire, per mantenere l'originale metafora floreale) di testi. Interessante, a questo proposito, la definizione che ne dava l'*Enciclopedia Treccani* nel 1929[3]: "Si chiamano *antologie* le raccolte di prose e poesie scelte, quasi mazzi di fiori, da cui poco differiscono le *crestomazie* (dal gr. χρηστομάθεια), raccolte di passi "utili" d'autori classici." L'uso dell'aggettivo "utile" non è casuale, ma sottintende un preciso criterio di scelta dei testi da includere. In fin dei conti, compilare un'antologia significa scegliere.

Pier Vincenzo Mengaldo, nella sua Introduzione al discusso meridiano *Poeti italiani del Novecento* (1978), scrive in forma di "riflessione su quel peculiare «genere» metaletterario che è l'Antologia", citando G. B. Angioletti:

> Un antologista sceglie alcune pagine tenendo conto del complesso di un'opera; non bada, quindi, ad una felicità espressiva occasionale, ma al risultato di un lavoro lungo e continuato, di cui i brani scelti non sono che un sicuro indizio. (1978: XIV)

Ma fa notare subito dopo:

> Ma non è meno vero che un testo, a rigore, non rappresenta neppure il suo autore: rappresenta solo se stesso. Servendomi ancora di luminose parole di Szondi: «i testi non si presentano come degli esemplari, ma come degli individui». (*ibid.*)

All'antologista spetterebbe dunque un duplice compito: individuare prima un criterio di scelta che sia il più possibile oggettivo e condivisibile, e solo successivamente procedere alla selezione

3 http://www.treccani.it/enciclopedia/antologia_(Enciclopedia-Italiana)/ consultato in data 13/11/2016.

di autori e testi rappresentativi, tenendo conto che l'idea stessa di oggettività e rappresentatività sono sempre discutibili, soprattutto quando si parla di letteratura.

Molto spesso, nella pratica, la scelta è già stata compiuta. Racconta Claudio Giunta, che di recente ha curato un'antologia di letteratura italiana per De Agostini Scuola:

> Il contenuto è quasi secondario. Dato che nel triennio delle superiori bisogna studiare non la letteratura ma la storia della letteratura, quello degli autori e dei testi prenovecenteschi è un percorso quasi obbligato, che non tollera rivoluzioni. Si possono fare piccole aggiunte, piccole sottrazioni; […] Ma il margine di manovra non è grande: sia perché esistono delle indicazioni ministeriali, sia perché dirigenti scolastici e insegnanti non adottano un manuale che sia troppo diverso da quello su cui hanno studiato.
>
> Valga l'aneddoto. Un giorno – avevo da poco consegnato alla redazione il seicento – squilla il telefono di casa. È la redattrice, la straordinaria redattrice di De Agostini Scuola che ha fatto, materialmente, il manuale; ci sentivamo in media un paio di volte al giorno, perciò non mi saluta nemmeno: "Manca Della Valle", mi dice. Io esito. Mi ricordavo vagamente dell'esistenza di uno scrittore italiano, piemontese del primo seicento che si chiamava Federico Della Valle. Ricordavo anche i titoli di due sue tragedie, la *Reina di Scotia* e la *Iudit*; nient'altro. Ma Della Valle "c'è nei manuali della concorrenza". Perché c'è? Chi ha mai studiato a scuola Federico Della Valle? Davvero qualcuno può realisticamente pensare che, della dozzina di ore di lezione che si dedicano al manierismo e al barocco, due o tre siano dedicate alla *Reina di Scotia* anziché alla *Liberata*, o al *Don Chisciotte*, o ad *Amleto*? In realtà si tratta soltanto d'inerzia, di vischiosità del canone: un secolo fa, Benedetto Croce ha riscoperto questo scrittore, contemporaneo di Shakespeare,

> di Lope de Vega, e da allora, nei manuali, Della Valle è servito soprattutto per riempire una casella che era rimasta vacante, quella del grande tragediografo italiano nel secolo europeo del teatro. Col tempo, il canone nazionale si è allargato, e nei manuali scolastici si è cominciato a dare lo spazio che meritano, appunto, a Shakespeare, Racine, Molière. Ma chi ha esperienza di manuali sa che aggiungere è facile, sottrarre non lo è per niente: "E Della Valle dov'è?", è la domanda-obiezione che le redazioni vogliono scongiurare. Ma è una domanda-obiezione senza senso, naturalmente (dopo una breve colluttazione, abbiamo deciso di *non* mettere Della Valle nel nostro manuale).[4]

Rimangono in ombra, forse, ma non sono per questo meno influenti, un canone che ha già stabilito cosa debba e non debba essere incluso nei libri di testi e nei programmi scolastici, e decenni e decenni di pratica scolastica che hanno fissato delle coordinate difficili da mettere in dubbio. Eppure questa è non soltanto una pratica importante, ma addirittura necessaria per un insegnante.

Lo è se ci si rende conto dell'importanza culturale, sociale, e addirittura politica che possono avere le antologie:

> They are one of the major ways of bringing together texts from a variety of cultural traditions but also […] means of constructing in miniature textual versions of a larger multicultural society. Anthologies are, in a significant way, representations of the wider social text, figurations of the body politic; their compilation and use is thus fraught with social and political meaning and responsibility. […] The problems of ethnic, racial, and gender representation in an anthology devoted to a national literature […] speak quite directly to questions about representation in public debate and in legislative bodies. Anthologies empower students to

4 http://www.internazionale.it/opinione/claudio-giunta/2016/10/02/fmanuale-letteratura-scuole-superiori consultato in data 13/11/2016.

> make these connections whether or not teachers choose to make them explicit. These effects are part of the cultural work anthologies and curricula do even if we pretend they are not. (Nelson 1993: 47-48)

Che lo si voglia o no, le antologie sono strumenti potenti di formazione ed educazione. Spesso diventano l'unico canale attraverso cui gli studenti della scuola superiore vengono a contatto con la letteratura e la cultura di un paese. Il lettore/studente si costruisce un'idea della cultura e della storia del paese che sta studiando sulla base della selezione di testi e autori che un manuale fa e sugli eventi storici da esso riportati. Ciò che si include (e ciò che si decide di lasciare fuori) è ciò che lo studente medio conoscerà di quel paese, a meno che non decida di fare degli approfondimenti per una passione personale. Così come una narrazione neutrale della storia non è possibile, non lo è nemmeno la narrazione della letteratura e della sua storia. Ma mentre metodi, teorie e principi guida della storiografia sono stati, dall'800 in poi, più volte messi in discussione (scrive Fulvio Cammarano su *La Lettura* del 2 ottobre 2016: "Da quando esiste la storiografia, ogni generazione di storici si interroga su come «fare storia», sul modo migliore per confrontarsi con il passato. E ogni volta il problema si trasforma nel confronto più o meno polemico con i canoni già esistenti."), un simile dibattito nell'ambito dell'antologizzazione non è mai avvenuto in maniera davvero sistematica. Sottolinea Di Leo:

> In the age of cultural studies, critical discussion of anthologies will ideally intermingle concern with their production, their ideological identity, their use by students and faculty, and the mechanisms that regulate their distribution and usage. Studying anthologies and their role in […] publishing and education will not only make us more informed users but also help us to become more knowledgeable members of the academy. Yet while an-

> thologies are a pervasive and dominant part of academic culture, they have not yet been given sustained analysis by cultural theorists. [...] There has been no general critical study of the process of anthologizing. (2004: 6)

Quel che si è verificato più spesso è che, a seconda della teoria letteraria dominante (o di moda), si siano prodotte antologie spesso settoriali, o si sia invocata una maggiore inclusività. Ma il dibattito, o perlomeno una riflessione seria, è necessario. Compilare un'antologia non è solo un processo editoriale, ma è anche "un progetto sociale e politico" (Nelson 1993: 49, trad. mia).

A questo proposito, ritengo che analizzare brevemente la storia della *Norton Anthology of English Literature* (*NAEL*) e dello *help meet for him*, la *Norton Anthology of Literature by Women* (*NALW*) possa essere illuminante.

1.3.1 Breve storia (triste) della *Norton Anthology*

C'è un elemento che non può non essere preso in considerazione quando si parla della composizione di un'antologia, e cioè che essa è *first and foremost* un prodotto editoriale. Non tenere conto di questo aspetto significherebbe trascurare una parte fondamentale del processo di definizione dei criteri di compilazione e produzione della stessa. Ogni casa editrice segue una propria politica, che influenza la scelta degli autori, dei contenuti, e del target. Esemplificativa, al riguardo, è la storia della *NAEL*, il best seller della casa editrice newyorchese che, dalla sua prima edizione nel 1962, ha raggiunto l'ottava edizione e una tiratura di oltre otto milioni di copie.

Per studenti e insegnanti di letteratura inglese la *NAEL* è un'istituzione, il "sine qua non of college textbooks"[5] e, ancora, il li-

5 http://www.nytimes.com/2006/01/08/books/review/keeper-of-the-canon.html consultato in data 13/11/2016.

bro che nei decenni si è guadagnato "the authority of an Académie Française combined with that of an Index librorum prohibitorum."[6] Pensare allo studio della letteratura inglese senza la *NAEL* pare quasi un'impresa impossibile.

In un saggio del 2009 su *Critical Inquiry*, il professor Sean Shesgreen ha provato a ricostruire la storia del fenomeno *NAEL* e di come negli anni essa si sia imposta come "arbiter of the canon"[7] nei dipartimenti di anglistica di mezzo mondo. Shesgreen parte dal presupposto che "anthologies control our ways of reading and even shape our conception of what literature is." E, citando Seth Lerer, aggiunge: "'The mark of any culture's literary sense of self,' he [Lerer] concludes, 'lies in the way in which it makes anthologies.'" Ma, "despite their importance, anthologies like the *NAEL* are 'very widely used yet very little theorized'" (Shesgreen 2009: 295).

La storia narrata è la storia tipicamente americana di una piccola azienda che, grazie a una combinazione di fattori più o meno fortuiti e di una potente visione d'insieme, riesce a trasformarsi in un indiscusso colosso editoriale ed economico. Ma, dice Shesgreen:

> No inquiry has been made into how this formative text came into existence, how it was first produced and later revised, or by what stratagems it has managed to canonize itself as the bible of English literature. For that is exactly how "the world's big gun" is perceived among a wide audience of scholars and educated American readers. But how did the "big gun" come into existence? Was it the brainchild of academics or did it begin as a commercial enterprise? Who was behind it? Why was "the Book," as some have called it, so immediately successful? (*ibid.*: 296)

6 http://www.lrb.co.uk/v22/n03/leah-price/elegant-extracts consultato in data 13/11/2016.

7 vedi nota 5.

Tre i fattori di successo citati dall'autore: il primo, squisitamente editoriale, concerne l'utilizzo di carta Bibbia, dalla grammatura molto inferiore rispetto alla normale carta usata per le antologie fino a quel momento, che permise alla *NAEL* di racchiudere molti più contenuti in un formato ridotto e trasportabile in paragone a tutte le antologie concorrenti dell'epoca (nello specifico, *Major British Writers,* del 1959, e *The College Survey of English Literature,* del 1942):

> Using this paper, the first *NAEL* (volume one in hardcover) bulks up to 1792 pages, over 60 percent more than the *College Survey*. And yet the hardcover weighs 25 percent less, 2.6 pounds against 3.35 pounds for the *College Survey.* […] More crucially, the *NAEL*'s 600-plus additional pages allowed it to offer nearly the same number of authors and works as previous anthologies, while switching format from the quarto to the octavo (83⁄4 _ 51⁄2 in.). Just as crucial, more pages allowed the texts to appear in a single column, giving it the comforting and familiar look of a common book. The smaller, more elegant octavo format also befriends the hand; it feels more like a long novel and less like the Manhattan telephone book. (Shesgreen 2009: 297)

Se aggiungiamo poi la rimodulazione in sei pratici volumi dell'ottava edizione, non è difficile comprendere come un'innovazione di questo tipo abbia avuto un impatto reale sulle possibilità di successo dell'antologia.

Ma dietro un progetto di così ampio respiro, e di così grande successo, erano necessari almeno altri due elementi: una politica commerciale aggressiva e un team di editor guidato da un direttore editoriale con una chiara visione della compagnia. Un nome? Meyer Howard Abrams, *general editor* della *NAEL* dal 1959 al 2006. Studioso di romanticismo, professore emerito di inglese alla Cornell University, nonché "richest humanist in America" (Shesgreen 2009: 302), Abrams salvò letteralmente la casa editrice

W. W. Norton & Co. dal collasso nei primi anni sessanta e la portò al successo planetario.

> First, Abrams re-conceived the anthology's audience, orienting it away from the student buying it and toward the faculty adopting it. […] The new orientation also replaced perfunctory "Suggestions for Further Reading" with up-to-the-minute, annotated reading lists, freeing professors from compulsory bibliographic drudgery. It also produced footnotes, marginal glosses, and "ferociously annotated selections" that liberated professors to do the more glamorous and flashy work of interpretation. Far from neglecting students, Abrams respected them as aspiring scholars, creating sophisticated historical introductions, biographical narratives, and innovative special topics, all produced with painstaking care with an eye to professors reading over students' shoulders. […] Lastly, Abrams carefully chose his editors. A proud stylist himself, he selected scholars who could write lively English prose. Most were "topflight" men from distinguished private universities. (*ibid.*: 302-303)

"Men" per l'appunto. E non è un caso. Shesgreen sottolinea come tutti gli editor selezionati da Abrams fossero uomini. Che, di rimando, scelsero autori uomini per l'antologia. Ciononostante la *NAEL* divenne un successo prima nazionale e poi mondiale, monopolizzando il mercato delle antologie di letteratura inglese.

Il trattamento delle scrittrici all'interno della *NAEL* rimane un aspetto controverso e dibattuto. La prima edizione della *NAEL* includeva sei autrici. Un ben misero passo avanti rispetto alla concorrente *College Survey,* che ne conteneva cinque. Ma "to its six female authors, the *NAEL* allotted about eleven thousand words; to its five, the *Survey* allotted about twenty-six thousand, featuring, for instance, twenty-three sonnets by Elizabeth Barrett Browning to the *NAEL*'s two" (Shesgreen 2009: 304).

Nel corso degli anni la situazione è certamente cambiata, come sottolinea Gillian Gualtieri (2011) nel suo studio quantitativo sulle autrici incluse nella *NAEL* e sullo spazio dedicato loro.

Partendo dai seguenti presupposti:

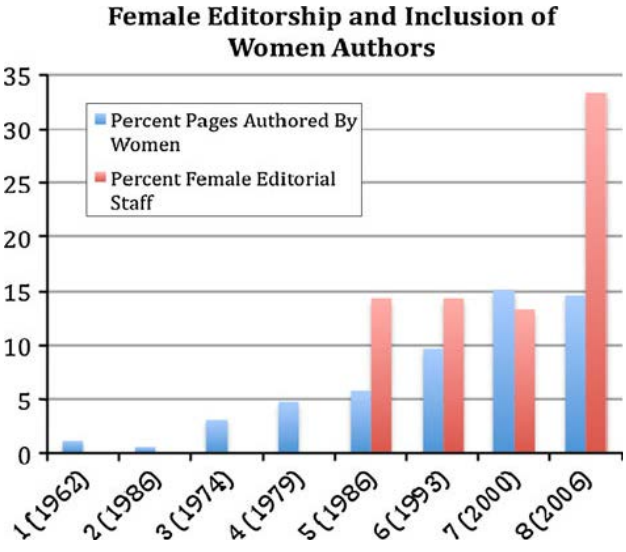
> The *NAEL* represents the discourse surrounding the literary canon […] and the editorial staff determines which works are significant across the broad context of literary history. The time period at which each edition of the anthology is organized and composed greatly influences the composition of the editorial staff and the canonized works, (2011: 96)

emergono alcuni elementi di grande interesse:

> There is a direct correspondence between the number of women editors and the percent of the total pages of each edition occupied by works by women writers. The project also finds a correlation between the gender makeup of the editorial staff and a leap in included women writers in the fifth edition and the emergence of gynocriticism in the 1980s. The project recognizes the establishment of a separate canon for women's literature that corresponds with this shift. The research indicates that as time passes, the inclusion of women writers in the literary canon and the editorial staff of the Anthology generally increase. (*ibid.*)

I dati sono raccolti da Gualtieri nella Tabella 1 (2011: 104) e sono significativi nell'evidenziare la correlazione tra composizione dello staff editoriale in relazione alle scelte contenutistiche e anche nel sottolineare il cambiamento avvenuto negli anni '80.

Tabella 1



E certo gli anni ’80 sono un momento nella storia della critica letteraria e degli studi di genere da cui non si può prescindere. Non è un caso che la maggior parte dei testi di riferimento in relazione alla definizione di ciò che è la *women’s literature* e di ciò di cui si deve occupare la critica femminista e il “post-femminismo” risalgano all’epoca. Il titolo del libro di Jane Gallop *Around 1981. Academic Feminist Literary Theory* (1992) individua proprio nella prima metà degli anni ’80 l’epoca in cui la critica femminista si sviluppò e raggiunse l’istituzionalizzazione e l’“acceptance as a legitimate part of literary studies” (1992: 3). Traguardo che, nel 1985, si concretizzò nella prima edizione della *Norton Anthology of Literature by Women* (*NALW*), diretta da Sandra M. Gilbert e Susan Gubar, già autrici nel 1979 dell’imprescindibile *The Madwoman in the Attic. The Woman Writer and the Nineteenth-Century Literary Imagination*.

1.3.2 *Around 1985*: la *NALW* e la scoperta della w*omen's literature*

Quando uscì nel 1985, la prima edizione della *Norton Anthology of Literature by Women* fu salutata come "an important moment in the study of women's writing" e anche come

> a celebration of women's contributions to literary history that also catalogues the variety of hardships women writers from Julian of Norwich to Leslie Marmon Silko labored to overcome in the production of an enormous variety of literary texts during the past 700 years! (Benstock 1986: 165)

Nelle intenzioni delle curatrici, l'antologia doveva essere

> a book that will define the ways in which the female imagination has struggled to articulate visions and revisions of a literature energized by female consciousness, impelled by female creativity, and empowered by female community." (Gilbert and Gubar 1985: xxxii)

La prefazione alla prima edizione prendeva infatti spunto dalla celebre affermazione di Virginia Woolf "books continue each other" e descriveva il tentativo di rappresentare "the exuberant variety yet strong continuity of the literature that English-speaking women have produced between the fourteenth century and the present," e ancora, di raccogliere in un solo volume "a range of literary works in which writers have expressed their sometimes problematic, sometimes triumphant relationship to culture and society". Insomma, "our collection seeks to recover a long and often neglected literary history" (1985: xxvii). Significativamente, il sottotitolo scelto per l'antologia era *The Tradition in English*, a mettere in luce l'esistenza di una vera e propria tradizione letteraria il cui *fil rouge* fosse solo e soltanto il genere delle sue autrici. A uno studioso del XXI secolo, la sicurezza delle autrici nel pretendere di raccon-

tare questa tradizione sembra quantomeno ingenua, ma bisogna riconoscere che per l'epoca il prodotto fu una ventata di aria fresca, una novità immane. Un intero numero dei *Tulsa Studies in Women's Literature* fu dedicato alla *NALW*. Dalla lettura dei vari saggi e delle recensioni che lo compongono risulta evidente l'entusiasmo con cui l'antologia fu accolta nell'ambiente dei *women's studies*: "Like women's studies scholarship in general, *NALW* helps make possible a thorough and grounded reconceptualization of canons and their purposes" (Zagarell 1986: 284). Questa riconcettualizzazione del canone[8] doveva avvenire in almeno due modi: prima di tutto portando ad una ridefinizione più inclusiva del canone vero e proprio, e poi anche modificando il modo in cui gli autori uomini venivano presentati:

> *NALW* "complements and supplements" the other standard, historically arranged Nortons, *The Norton Anthology of English Literature* and *The Norton Anthology of American Literature*. One way of symbolically situating *NALW* is to place it between these other sets of Nortons to signify that to live up to their titles, the older Nortons must be totally reconceptualized to take into account the strong but often unacknowledged presence of literature by women. Moreover, because the centuries of women's writing in *NALW* reveal how fiercely present gender and its conditions are for women, readers realize afresh how strong a category gender has remained for those constructors of literary traditions who reinscribe the hegemony of masculinity by continuing largely to ignore gender when it comes to male writers. (Zagarell 1986: 283)

8 E proprio di canone parlano le curatrici nella prefazione: "The *NALW* will, at the very least, suggest the contours of the canon into which readers will be able to assimilate the works of many other women authors, both those who are writing now and those who have written in the past" (Gilbert and Gubar 1985: xxx).

Come qualunque cimento di questo tipo, ovviamente, la pubblicazione della *NALW* non fu priva di critiche, anche taglienti. La stessa Shari Benstock (editor dei *Tulsa Studies*), nonostante riconoscesse il carattere innovativo dell'antologia, ammise:

> What is immediately striking about this introductory material is the way in which it constantly inscribes woman within the terms of the patriarchal. In good Norton fashion, every section opens with a retelling of the history of the literary periods under consideration. This history is, in almost every detail, a history of men's accomplishments, of men's concerns (politics, religion, economics, etc.), a record of the development of patriarchy. Next comes woman's story: of the images men made of her; of the realities of her life; of the ways in which she was forced to capitulate to patriarchal priorities or managed to find an escape route (often through writing) from these priorities. That is, woman's story is always encased in man's history; she is introduced to us first through the cultural object men made of her. This method deviates but little from the standard Norton effort. (Benstock 1986: 175)

Ancor più critica fu Lillian S. Robinson che, in una recensione dal titolo "Is There Class in This Text?", evidenziò numerosi e gravi errori nell'apparato dell'antologia e concluse:

> It seems to me necessary to place two incommensurable quantities in some sort of balance: on the one side, the sheer joy of this big fat collection; on the other, the wrongheadedness of so very much of the interpretive apparatus. What, in short, is one to make of an anthology addressed to undergraduates (and, from certain points of view, ideally suited to that audience) that is chock-full of the kinds of errors teachers despair to find in undergraduate papers? (Robinson 1986: 297)

Non solo. Il problema di fondo, secondo Robinson, risiedeva nella natura stessa del tentativo di "nortonizzazione" della letteratura delle donne, ovvero di trasformare un *elite content* in un *non-elite packaging*. (1986: 297) La conclusione di Robinson fu una vera e propria sfida, che Gilbert e Gubar chiaramente raccolsero nella seconda edizione:

> Is it right - in all the factual and ethical connotations of that word - to create the impression that there is a single, recognized tradition of women's writing? Or that this tradition offers no challenge to the aesthetic standards derived from the male-dominated canon? Or that the proportion of included writers who are not white, not at least middle class, not Anglo-American is the generally agreed upon and correct one? (*ibid.*: 300)

Il sottotitolo alla seconda edizione della *NALW*, che uscì nel 1996, era non a caso *The Traditions in English* (grassetto mio) e il commento che le curatrici fecero a questa scelta potrebbe tranquillamente rappresentare una risposta all'attacco di cui sopra:

> Whereas the book was originally subtitled "The Tradition in English", we now subtitle it "The Traditions in English". That simple addition underlines the evolution of feminist criticism from its early preoccupation with women's shared experiences to its more recent absorption in the diversity of women's experiences, diversity of cultural heritage, racial identification, geographical background, sexual preference, religious practice, and class privilege. (Gilbert and Gubar 1996: xxix)

Il principio di *diversity* (in *genre*, in *ethnic and geographical traditions*, in *the representation of individual authors*) guidò la revisone di questa seconda edizione "just as the word diversity reflects the ran-

ge of scholarly and critical viewpoints now enlivening feminist studies" (1996: xxxi). La seconda edizione aggiungeva ben 45 nuove autrici, a cui se ne aggiunsero altre 56 nella terza edizione (2007).

La principale casa editrice concorrente della W. W. Norton per quanto riguarda le antologie, Longman, pubblicò la sua prima *Anthology of Women's Literature*, edita da Mary K. DeShazer, nel 2001. Diffferiva dalla *NAEL* soprattutto per l'organizzazione tematica, e non cronologica, dei contenuti.

Molto si potrebbe obiettare su operazioni di questo genere, così come sui corsi di *women's literature*, o sui dipartimenti di *women's studies*, che rischiano di separare, se non addirittura di ghettizzare, ciò che invece dovrebbe essere inclusivo e diversificato, come un curriculum di letteratura. Vero è che, in un processo dialettico che si rispetti, a uno *status quo* iniziale immobilistico, è necessario opporre una totale contraddizione, una negazione addirittura, prima di poter pervenire a una sintesi che armonizzi e includa.

La storia della critica femminista e della rivoluzione che essa ha introdotto nel mondo degli studi letterari (e di tutti i prodotti da essi derivati quali, ad esempio, le antologie letterarie) può essere compresa e interpretata alla luce del processo dialettico che l'ha guidata. Da una fase iniziale di (quasi) totale esclusione delle donne dal canone letterario e dai processi alla base della formazione stessa del canone, a una fase (quella degli anni '70-'80) di riscoperta e di legittimizzazione delle donne come scrittrici degne di un posto nel canone. Fase, questa, che ha portato alla definizione di una vera e propria tradizione letteraria femminile, sfociata anche nella compilazione di antologie come la *NALW*, oltre che nella fondazione di circoli, riviste e centri di *women's studies*. Questa fase ginocentrica, però, doveva essere solo una fase di passaggio verso un momento di sintesi tra ciò che era prima considerato norma, e ciò che ora aveva conquistato il diritto di essere incluso in quella norma. È difficile affermare con assoluta certezza che ciò sia avvenuto. A fronte di conquiste sempre maggiori in tutti gli ambiti da parte delle donne,

i dati non sono sempre consolanti. I *VIDA Count*, ad esempio, che ogni anno esplorano "the gender disparity in major literary publications and book reviews" anche in relazione a "race and ethnicity, gender, sexual identity and ability"[9], non disegnano un paesaggio roseo. Certo, alcune cose sono cambiate, altre stanno gradualmente cambiando, ma a volte viene da chiedersi se l'affievolirsi del dibattito femminista (che ormai dovrebbe essere dato per assodato) non stia portando a un affievolimento della sensibilità in quest'ambito.

Più di tutto, però, la domanda che sorge a questo punto è: cosa è accaduto e cosa accade in Italia?

1.4 Femminismo e donne in Italia

Non vuole, questa, essere la sede per ripercorrere la storia del femminismo in Italia, né tantomeno lo stato dell'arte degli studi di genere e della critica femminista italiana. Ciò che emerge da ogni articolo o libro scritto sull'argomento è la mancanza, o forse l'impossibilità, di una loro istituzionalizzazione all'interno del mondo accademico. E dunque molto è stato ed è affidato all'iniziativa di circoli, associazioni, spazi di incontro esterni all'accademia. Non necessariamente un aspetto negativo. Scrive infatti Adriana Chemello:

> È vero che in Italia i *Centres for women's/gender studies* sono una acquisizione recente, soprattutto per l'accademia. Ma c'è in Italia una peculiarità che non va trascurata: la vivacità e la pluralità di iniziative volute, pensate, e realizzate da donne fin dagli anni '80 e non ingessate dentro istituzioni 'rigide' come quelle accademiche. (in Giorgio et al. 2010: 259)

A fronte di un vivace movimento 'sotterraneo', però, l'università e il mondo della ricerca sono rimasti fermi. Con conseguenze più

9 http://www.vidaweb.org/the-count/ consultato in data 13/11/2016.

o meno dirette su ciò che viene insegnato nei corsi di letteratura all'università in primis, ma anche (e non trascurabilmente) nella scuola. Perché se è vero che "le biblioteche e la scuola […] registrano con una prospettiva "postuma" il canone stabilito" (Battistini 2006: 14), è altrettanto vero che la "School of Resentment", tanto deplorata da Harold Bloom (1994: 4), ma unica possibile portatrice di dissenso e di innovazione in un mondo altrimenti immobile come quello degli studi umanistici, ha bisogno di uno spazio ufficiale e, se mi è concesso, "canonico", da cui intervenire per poter effettivamente cambiare le cose.

Charlotte Ross ha sintetizzato in tre punti le sfide che il dibattito critico su genere e sessualità in Italia si è trovato ad affrontare. Il primo punto riguarda proprio gli spazi e le istituzioni:

> Firstly, the interdisciplinarity of these fields, enabling a productively transgressive, undisciplined perspective, means that they may lack an institutional home. Whilst the somewhat nomadic status of gender and sexuality studies has motivated the establishment of innovative centres and networks, often including contributions by non-academics which facilitate debate in the broader political arena, the precarious status of being ambiguously *dentro/fuori* university disciplines remains challenging. (2010: 165)

E ancora: "Within the Italian university context, scholars still complain of the persistent resistance to privileging issues of gender and sexuality as part of the curriculum or as a research focus" (Ross 2010: 167).

Le altre sfide riguardano l'oggetto degli studi di genere:

> Attention is asymmetrically divided between the well established areas of women's and feminist studies, a fledgling masculinity studies, and equally under-developed sexuality studies (or rather queer studies), with few examples of intersectional approaches (*ibid.*: 171)

e la difficoltà di accesso agli studi teorici che dovrebbero essere alla base delle pubblicazioni critiche, ma che in Italia sono poco tradotti e che, oltretutto, sono nati in un contesto socio-culturale, quello dei paesi anglofoni, che li rende problematici da adattare a un contesto, quello italiano, completamente differente.

Eppure, nonstante "swathes of scholarship remain untouched by debates on gender and sexuality, able to deflect 'la necessità di interrogarsi', and to align themselves with, rather than deconstruct, dominant norms", Ross è positiva: "there is good reason to be positive about the development of critical work on gender and sexuality in Italian culture and it will be stimulating to watch debates unfold." (2010: 177)

Se a livello accademico qualcosa si muove, però, l'Italia ha ancora molta strada da fare per quanto riguarda il trattamento delle donne. Gli anni '10 dell XXI secolo sono quelli che hanno visto un aumento vertiginoso dell'occorrenza della parola 'femminicidio', mentre l'Italia oscilla tra posizioni sconfortanti rispetto al resto d'Europa nel "Gender Gap Report" stilato annualmente dal World Economic Forum (nel 2015 era 41°, nel 2016 è scesa di 9 posizioni arrivando al 50°)[10]. Il 2015 sarà poi ricordato non solo come l'anno in cui Miss Italia espresse il desiderio di vivere durante la Seconda Guerra Mondiale per sperimentare la guerra ma (in quanto donna) non dover fare il militare, ma soprattutto come l'anno in cui esplose la protesta contro la fantomatica "ideologia gender", nemica immaginaria di stuoli di attivitsti pro-life e anti unioni civili. Nel frattempo, il numero di ginecologi obiettori di coscienza (secondo il Ministero della Salute) raggiungeva i 7 su 10 a livello nazionale, con punte del 93% in alcune regioni, facendo incorrere l'Italia in sanzioni da parte dell'Europa.

Cosa accomuna tutte queste situazioni? E cosa c'entrano queste informazioni sparse e multiformi con la letteratura e gli studi di

10 https://www.weforum.org/reports/the-global-gender-gap-report-2016 consultato in data 13/11/2016.

genere? Che potere ha la scuola? Dietro alla negazione di diritti fondamentali, dietro alla mancata partecipazione delle donne alla vita economica del paese e ad una differenziazione salariale inspiegabile, dietro alla violenza fisica e psicologia perpetrata in modo sistematico in virtù del genere della vittima, c'è una concezione antica e difficile da sradicare che vede la donna come oggetto di possesso, come essere inferiore, come nulla sociale, da relegare dentro le mura domestiche. Ancora? Sì.

E allora la scuola può e deve intervenire, per innescare un cambio di mentalità, per offrire agli studenti una prospettiva nuova, diversa, sulle cose. Questa nuova educazione passa (anche) per la classe di letteratura.

1.5 Perché insegnare la letteratura e come

Il Decreto Interministeriale 211/2010 contenente "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali" prevede i seguenti come obiettivi specifici di apprendimento per il triennio (secondo biennio e quinto anno) della classe di Lingua e cultura straniera di tutti i licei:

> lo studente comprende aspetti relativi alla cultura dei paesi in cui si parla la lingua con particolare riferimento agli ambiti di più immediato interesse di ciascun liceo (letterario, artistico, musicale, scientifico, sociale, economico); comprende e contestualizza testi letterari di epoche diverse, con priorità per quei generi o per quelle tematiche che risultano motivanti per lo studente; analizza e confronta testi letterari, ma anche produzioni artistiche provenienti da lingue/culture diverse (italiane e straniere); utilizza la lingua straniera nello studio di argomenti provenienti da discipline non linguistiche; utilizza le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione per approfondire argomenti di studio.

Un'annotazione specifica riguarda esclusivamente la Lingua e cultura straniera 1 nel secondo biennio del Liceo linguistico:

> Nell'ambito dello sviluppo di conoscenze relative all'universo culturale della lingua straniera, lo studente approfondisce aspetti relativi alla cultura dei paesi in cui si parla la lingua, con particolare riferimento agli ambiti sociale, letterario e artistico; legge, analizza e interpreta testi letterari con riferimento ad una pluralità di generi quali il racconto, il romanzo, la poesia, il testo teatrale, ecc. relativi ad autori particolarmente rappresentativi della tradizione letteraria del paese di cui studia la lingua; analizza e confronta testi letterari di epoche diverse con testi letterari italiani o relativi ad altre culture; analizza produzioni artistiche di varia natura provenienti da lingue/culture diverse (italiane e straniere) mettendoli in relazione tra loro e con i contesti storico-sociali. (Allegato D)

Le indicazioni, evidentemente, prevedono l'insegnamento in qualche forma della letteratura della lingua in oggetto, ma lasciano un amplissimo margine di discrezionalità al docente. Nessuna lista di autori, di periodi, di testi da studiare. Da dove cominciare, quindi? Ma prima di tutto, perché studiare letteratura a scuola?

Una prima motivazione, anche banale se vogliamo, è che studiare la storia letteraria di un paese con i testi che ha prodotto è un primo modo indispensabile per avvicinarsi alla sua lingua e alla sua cultura. Lo studio della letteratura permette di creare mappe di senso all'interno di un mondo (quello della lingua straniera) per il quale non si hanno coordinate e dentro cui potrebbe essere facile perdersi. Dell'importanza di non limitare lo studio alla lingua in sé, e dello stretto legame tra lingua e cultura credo sia superfluo discutere. Ma non è l'unico motivo per cui studiare letteratura.

Da anni ormai gli scienziati hanno dimostrato come la lettura stimoli lo sviluppo sia sensoriale che emotivo dell'essere umano.

Non solo. È provato che la lettura *di qualità*, la *literary fiction*, abbia effetti che la *popular fiction* o la *nonfiction* non hanno. Lo studio di Kidd e Castano (2013) è significativo al riguardo.

Partendo dal concetto di Theory of Mind (ToM), ossia "the cognitive capacity to attribute mental states to self and others" (Goldman 2012: 402), gli studiosi si sono chiesti quali attività favoriscano lo sviluppo e l'affinamento di questa abilità. Il punto di partenza è la distinzione operata da Roland Barthes (1974: 4) tra testi *readerly (lisibles)* e testi *writerly* (*scriptibles*):

> Our contention is that literary fiction, which we consider to be both writerly and polyphonic, uniquely engages the psychological processes needed to gain access to characters' subjective experiences. Just as in real life, the worlds of literary fiction are replete with complicated individuals whose inner lives are rarely easily discerned but warrant exploration. The worlds of fiction, though, pose fewer risks than the real world, and they present opportunities to consider the experiences of others without facing the potentially threatening consequences of that engagement. More critically, whereas many of our mundane social experiences may be scripted by convention and informed by stereotypes, those presented in literary fiction often disrupt our expectations. Readers of literary fiction must draw on more flexible interpretive resources to infer the feelings and thoughts of characters. That is, they must engage ToM processes. Contrary to literary fiction, popular fiction, which is more readerly, tends to portray the world and characters as internally consistent and predictable. (Kidd e Castano 2013: 378)

La ricerca, compiuta attraverso una serie di esperimenti in cui si esponevano dei lettori a dei testi considerati più o meno *literary* e successivamente si testavano le abilità di ToM, ha dimostrato che la lettura di testi di qualità migliora sensibilmente la capacità di capire gli altri e di mostrare empatia. L'articolo si chiude con un diretto

riferimento al mondo della scuola:

> Literature is, of course, also a required subject throughout secondary education in the United States, but reformers have questioned its importance: A new set of education standards that has been adopted by 46 U.S. states (the Common Core State Standards) controversially calls for less emphasis on fiction in secondary education. Debates over the social value of types of fiction and the arts more broadly are important, and it seems critical to supplement them with empirical research. These results show that reading literary fiction may hone adults' ToM, a complex and critical social capacity. (2013: 380)

Per citare Claudio Magris a conferma di quanto detto dalla scienza:

> La vera letteratura non è quella che lusinga il lettore, confermandolo nei suoi pregiudizi e nelle sue sicurezze, bensì quella che lo incalza e lo pone in difficoltà, che lo costringe a rifare i conti con il suo mondo e con le sue certezze. (Magris 1986: 165)

Torna alla mente la riflessione di Annette Kolodny sul *male reader* esemplificato nel racconto di Charlotte Perkins Gillman "The Yellow Wallpaper" e in quello di Susan K. Glaspell "A Jury of her Peers" che, a suo dire, "is a different kind of reader and […], where women are concerned, he is often an inadequate reader" (Kolodny 1980: 463). Un'incapacità che non è biologica o fisiologica, ma che viene spiegata così:

> Lacking familiarity with the women's imaginative universe, that universe within which their acts are signs, the men in these stories can neither read nor comprehend the meanings of the women closest to them - and this in spite of

> the apparent sharing of a common language. […] Symbolic representations, in other words, depend on a fund of shared recognitions potential inference. (*ibid.*)

Kolodny conclude però con una nota estremamente positiva:

> Men can, after all, learn to apprehend the meanings encoded in texts by and about women - just as women have learned to become sensitive readers of Shakespeare and Milton, Hemingway and Mailer.[…] To set ourselves the task of learning to read a wholly different set of texts will make of us different kinds of readers (and perhaps different kinds of people as well). But to set ourselves the task of doing this in a public way, on behalf of women's texts specifically, engages us - as the feminists among us have learned - in a challenge to the inevitable issue of "authority ... in all questions of canon-formation." (*ibid.*: 464)

È chiaro che, quindi, la classe di letteratura può (e, a mio parere, deve) trasformarsi proprio in un laboratorio di idee in cui le studentesse e gli studenti imparano a mettere in dubbio le proprie concezioni su questioni come genere e sessualità, e in cui possono affinare le proprie capacità empatiche anche nei confronti dell'altro sesso. Non solo un momento di educazione linguistica e culturale, quindi, ma soprattutto l'occasione per formare gli individui al rispetto, alla diversità e all'inclusività. Uno spazio in cui diventare *better readers* non di semplici testi, ma in special modo di persone, in cui ri-leggere, ri-vedere le proprie preconcezioni, nell'ottica di *revisionism* auspicata da Kolodny (1980: 465). Uno spazio improntato alla *Bildung*, ossia:

> What school can offer, a combination of knowledge, ways of thinking, ways of understanding and relating to other people and ways of understanding oneself. Thus *Bildung* provides the key to master and understand the culture. The

> cultural codes in society are based upon social values which will be part of context for any situation where language is used. Knowledge and competences are a prerequisite for *Bildung* in an educational context, but they are not identical concepts. *Bildung* is competences plus something more. A student with all the competences described within the curriculum might still not have obtained *Bildung*. *Bildung* implies internalised values embedded in the culture and in a European setting; this means both personal as well as cultural values in relation to others. (Pieper 2007: 7-8)

Se si vuole raggiungere questo scopo, però, è necessario che sia il curriculum stesso ad essere improntato al rispetto, alla diversità e all'inclusività.

"The classroom must be revised to insure that all voices are heard" scrivono Whaley e Dodge (1993: 2): ma come? Quella che segue non vuole essere una disamina esaustiva di tecniche e metodi didattici per l'insegnamento della letteratura, quanto piuttosto un tentativo di fornire degli spunti pratici partendo da un presupposto fondamentale: "we need to study women because otherwise we see only half a picture of the human race" (*ibid.*: 18).

Tatiana Crivelli, titolare della cattedra di Letteratura Italiana dell'Università di Zurigo, suggerisce:

> La pratica mi conferma che se, da un lato, è certo ancora importante lavorare a livello dell'accettazione delle differenze, ad esempio con concreti sforzi per il recupero e l'introduzione di voci estromesse dal canone e trascurate dall'attenzione critica, dall'altro è ugualmente fondamentale fornire strumenti per la decodifica critica dei luoghi comuni. (in Giorgio et al. 2010: 253)

Le fa eco Adalgisa Giorgio, della University of Bath:

> Ho […] orientato lo studio dei testi di donne sempre più

> verso i *gender studies*, se si può chiamare *gender studies* incoraggiare le/gli studenti a interrogare i testi su categorie oggi controverse, sdrucciolevoli e contestate come sesso, sessualità, identità di genere, uomo, donna, femminile, maschile, andando perciò oltre la tradizionale dicotomia sesso/genere che sottende alle analisi classiche del patriarcato. (*ibid.*: 254)

Includere le donne, quindi, rinnovare il canone, ma non solo. È necessario compiere una selezione, tagliare, innestare, rendendosi realisticamente conto che includere tutto non è possibile.

> Si potrebbero intanto ipotizzare canoni plurimi e alternativi, secondo una scelta di percorsi di letture per blocchi rappresentativi, in sé organici, ma realisticamente ridotti. In questo modo è forse possibile inculcare il senso del valore sempre relativo dei canoni, dovuto anche all'intervento di un tipo di memoria diverso da quello fino a oggi impiegato nella nostra scuola, almeno nelle intenzioni di chi ha preparato i canoni. Per colmare i vuoti prodotti dall'inevitabile selezione, si potrebbe poi integrare la lettura dei testi canonici con il profilo sintetico di una storia letteraria, la cui utilità consiste nel fungere da raccordo tra un testo e l'altro, nel formare la coscienza della stratificazione temporale dei fenomeni letterari e nel fare acquisire il senso di relazioni aperte e conflittuali tra le varie scelte, condizionate da un più ampio contesto culturale, sociale ed economico. (Battistini 2006: 15)

Definire un canone che sia il più possibile *diverse*, scegliendo autori e autrici che abbiano davvero qualcosa da comunicare alle/i discenti che li dovranno leggere e studiare, e poi scegliere testi che affrontino questioni il più possibile significative e coinvolgenti, senza trascurare di fornire un'adeguata (ma succinta) contestualizzazione storica e letteraria: solo un'utopia irrealizzabile nella realtà della scuola italiana, o un progetto che è possibile ideare e poi mettere in atto?

Per riassumere, siamo di fronte a delle indicazioni ministeriali che prevedono lo studio della letteratura nel triennio della classe di lingua straniera, ma concedono estrema libertà al docente, che non ha elenchi precisi di nomi e/o autori da imporre ai propri studenti. Abbiamo, altresì, degli studi che dimostrano quanto sia fondamentale la lettura e la comprensione di testi dal valore letterario per lo sviluppo di una persona socialmente adeguata ed empatica. Abbiamo, infine, una serie di *best practices*, che ci danno direzioni in cui muoverci per rendere l'insegnamento più inclusivo e variato. Ed è qui che entrano in gioco le antologie. Perché, volenti o nolenti, dobbiamo ammettere che, per mancanza di tempo, di possibilità, o di stimoli troppo spesso gli insegnanti fanno totale affidamento sul libro di testo. E le antologie sono spesso l'unico modo attraverso cui gli studenti (disabituati e disincentivati dalla lettura estensiva) entrano a contatto con la letteratura. Certo, è l'uso che si fa del libro di testo ad essere importante. Ma ovviamente la presentazione dei contenuti, e la scelta stessa dei testi e degli autori inseriti, e i criteri che hanno portato a queste scelte, possono influenzare sensibilmente il modo in cui la letteratura viene insegnata. E dunque i lettori che vengono creati.

Il mio studio si propone quindi di analizzare, nei capitoli successivi, come siano composte le principali antologie di letteratura inglese attualmente utilizzate nel triennio della scuola secondaria superiore, e in special modo quanto e quale spazio venga dato alle autrici. Successivamente, cercherà di comprendere come i materiali forniti dalle antologie vengano recepiti e utilizzati dai docenti nella classe di letteratura.

CAPITOLO 2

Autrici nella classe di letteratura inglese: i libri di testo

> England has had many learned women, not merely readers but writers of the learned languages, in Elizabeth's time and afterwards—women of deeper acquirements than are common now in the greater diffusion of letters; and yet where were the poetesses? […] I look everywhere for grandmothers and see none. (Elizabeth Barrett Browning, Lettera a Mr. Chorley, 7 gennaio 1845)

2.1 Il metodo di lavoro

Partendo dalle premesse teoriche esposte e approfondite nel capitolo 1, il presente studio mira a valutare in modo il più possibile obiettivo e imparziale quale sia lo spazio occupato dalle autrici nella classe di letteratura inglese sia a livello quantitativo, che qualitativo.

A tale scopo, due sono i livelli di analisi. Un primo livello riguarda i libri di testo utilizzati in classe, ossia le antologie di letteratura inglese e angloamericana preparate per le classi del triennio della scuola secondaria di secondo grado. Il secondo livello riguarda invece l'utilizzo che di questi manuali effettivamente si fa in classe, e dunque le scelte operate da singoli insegnanti in relazione alla selezione dei periodi storici, degli autori e dei testi da presentare agli studenti.

Strumento chiave di questa analisi è un questionario (vedi

ALLEGATO 1, pag. 115) predisposto e somministrato a docenti nel corso dei mesi di novembre e dicembre 2016. Il questionario è stato la base di partenza per selezionare i libri di testo da analizzare (anche se, come si vedrà in seguito, non è stato l'unico parametro di scelta), nonché la principale fonte di informazioni relativa all'uso delle antologie in classe e alla selezione di autori e opere da parte dei docenti.

2.1.1 Il questionario

Per la creazione del questionario, si è scelto di utilizzare uno degli strumenti di Google Drive messi a disposizione gratuitamente per tutti gli utenti in possesso di un account Google/Gmail: Google Form (Moduli Google nella versione italiana). La scelta è ricaduta su questo strumento per ragioni di velocità, semplicità e accessibilità.

Una volta stabilita la struttura che si vuole dare al questionario e il contenuto delle domande, creare un questionario con Google Form è infatti un processo molto semplice e intuitivo che si articola in due fasi:

1. inserimento delle domande e personalizzazione della grafica e delle preferenze modulo;
2. condivisione del *form* e successiva raccolta dei dati.

Per quanto riguarda la strutturazione delle domande, le principali tipologie di domande che si è scelto di usare per lo studio sono: a risposta breve; paragrafo (con possibile inserimento di ampie porzioni di testo); a scelta multipla (una sola risposta possibile) e caselle di controllo (più risposte possono essere selezionate). Per quanto riguarda la personalizzazione, si è impostata la possibilità di compilare il questionario da tutti coloro che fossero in possesso del

link e si è inserito come messaggio di conferma un ringraziamento contenente anche un indirizzo mail di contatto.

Non solo la creazione, ma anche la compilazione di un Google Form è molto semplice e può essere fatta agevolmente non solo da pc, ma anche da smartphone e tablet. Inoltre, l'ambiente di lavoro Google risulta familiare e intuitivo anche a chi non abbia competenze informatiche avanzate. Questa scelta voleva essere funzionale a incoraggiare la partecipazione dei docenti. La possibilità, infine, di diffondere il questionario con URL abbreviata si è rivelata molto pratica per una condivisione anche tramite *social*.

Sempre al fine di favorire una partecipazione quanto più ampia e rappresentativa possibile, si è cercato di porre domande specifiche e in numero ragionevole, in modo che la compilazione non portasse via più di una decina di minuti.

Il questionario, che si compone di un totale di ventisette domande, è suddiviso in tre gruppi di domande. Il primo gruppo, molto generale ma indispensabile per contestualizzare le risposte fornite, riguarda il nome dell'istituto, la tipologia di liceo e la classe in cui il docente insegna. Il secondo gruppo, invece, verte principalmente sul libro di testo. Si chiede, infatti, quale sia il libro di testo adottato, quali siano i motivi per cui tale testo è stato adottato e se il manuale è ritenuto adeguato alle esigenze sia del docente sia dei discenti e perché. Infine, il terzo gruppo di domande riguarda il programma di letteratura inglese effettivamente proposto. La prima domanda chiede se, nel definire il programma, il docente segua i contenuti e gli autori presenti in antologia o se li integri con altri materiali, ed eventualmente quali. La domanda successiva, a risposta multipla, è: nello scegliere gli autori e i testi da trattare in classe, quali di questi fattori sono determinanti? (rilevanza storico-culturale, celebrità, modernità dei contenuti, genere dell'autore/autrice, complessità linguistica, inclusività e rispetto della 'diversity', altro). Si chiede di indicare autori e testi inclusi in programma. Si chiede poi se la composizione della classe (prevalenza di maschi o

femmine) influenzi la scelta di autori/testi da trattare e se sì, come; se il docente modifichi annualmente il programma o generalmente segua uno schema fisso e perché; se il docente ritenga importante includere voci femminili all'interno della classe di letteratura inglese e quali siano le autrici della letteratura inglese/anglo-americana che il docente ritiene indispensabile far conoscere agli studenti. Si passa poi a indagare eventuali differenze di reazione da parte degli studenti e delle studentesse di fronte alla presentazione di un'autrice e infine si chiede se il docente abbia notato differenze nella presentazione di autori e autrici nei libri di testo usati. Il questionario si conclude con uno spazio a disposizione per aggiungere eventuali commenti.

Per diffondere il questionario si sono utilizzati due canali principali. In primo luogo, sono stati contattati i Dirigenti e le segreterie didattiche di Istituti di Istruzione principalmente delle province di Pesaro Urbino e Trento, chiedendo la possibilità di contattare i docenti di lingua inglese in servizio nel triennio dei licei. In secondo luogo, il questionario è stato diffuso tramite *social network* (Facebook nello specifico) in gruppi e pagine che si occupano di didattica dell'inglese ed educazione.

La risposta dei Dirigenti (quando c'è stata) è stata molto positiva. I docenti sono quindi stati contattati via posta elettronica, con un'e-mail che spiegava lo scopo del questionario e conteneva il link al form. Alcune docenti, tempo e distanze permettendo, sono state contattate anche di persona. La disponibilità di queste ultime, va detto, è stata rimarchevole. In particolare, le docenti dell'Istituto di Istruzione "La Rosa Bianca" di Cavalese si sono rese disponibili non solo a discutere gli argomenti del questionario di persona, ma anche a fornirmi i testi in loro possesso.

In generale, l'effetto sortito dalla diffusione su *social* è stato pressoché nullo, nonostante l'ampia visibilità dei post. Anche la mail, pur rivelandosi uno strumento utile, non è stata del tutto incisiva. Un motivo di questo insuccesso potrebbe essere legato allo scarso

utilizzo da parte dei docenti degli indirizzi mail istituzionali, che sono quelli generalmente forniti dalle segreterie didattiche. Un altro motivo è certamente legato alla mancanza di tempo, e ai gravosi impegni di lavoro. Infine, la diffidenza comprensibile nei confronti di una sconosciuta che faccia domande piuttosto specifiche sul proprio lavoro e sulle proprie scelte didattiche può certamente aver giocato un ruolo non trascurabile.

Le risposte al questionario, che verranno analizzate in seguito, non sono state tanto numerose da permettere una raccolta di dati sufficiente alla realizzazione di uno studio statistico davvero rappresentativo per la situazione italiana. Ma hanno permesso il raggiungimento di due obiettivi, a mio parere, fondamentali per questo lavoro. Il primo, di circoscrivere un numero limitato di libri di testo su cui effettuare l'analisi. Il secondo, dipingere un primo abbozzo dell'utilizzo che di questi testi si fa e dello spazio che le autrici di lingua inglese hanno all'interno dei programmi di letteratura. Un abbozzo che potrebbe e vorrebbe essere spunto per ulteriori approfondimenti.

2.1.2 L'analisi delle antologie

Per quanto riguarda il lavoro di analisi sulle antologie, due sono state le questioni preliminari da affrontare: quali antologie selezionare e come analizzarle.

Dai questionari è emersa ovviamente una notevole varietà di titoli. Un'ulteriore ricerca sui siti internet di vari istituti sparsi sul territorio italiano ha permesso in seguito di stabilire quali siano alcuni dei testi maggiormente adottati nelle scuole italiane. Infine, si è dovuto affrontare un problema pratico: la necessità di avere a disposizione il libro fisico per l'analisi. Problema non secondario, in quanto per svolgere un'analisi approfondita è necessario avere a disposizione tutti i volumi che compongono un'opera e possibil-

mente anche le risorse digitali allegate. Di molti testi, inoltre, esistono sia versioni compatte sia estese, e uno studio completo richiede che si analizzino entrambe. La disponibilità a fornirmi dei testi da parte delle professoresse Del Pero, Iellici e Panciullo della "Rosa Bianca" di Cavalese (TN) e della professoressa Ricci del "Raffaello" di Urbino è stata fondamentale e mi ha permesso di scegliere tra un ampio ventaglio di testi, considerando tutti i fattori summenzionati. Un ulteriore passo non secondario, se si tiene conto del fatto che un'antologia è prima di tutto un prodotto editoriale che segue determinate politiche, è stato quello di scegliere antologie pubblicate da case editrici diverse.

La scelta finale è ricaduta sui seguenti testi: *Performer* (Zanichelli), *Only Connect* (Zanichelli), *Witness to the Times* (Principato), *Continuities/Face to Face* (LANG), *Words that Speak* (Loescher) e *Insights into Literature* (Black Cat). Mentre per *Performer*, *Witness to the Times* e *Continuities* si sono potute analizzare sia le versioni estese sia compatte, per *Insights into Literature* si è avuto accesso solo alla versione compatta.

Ma come analizzare un'antologia? Come sottolinea Jeffrey Di Leo, "anthologies […] have not yet been given sustained analysis by cultural theorists" (2004: 6), cosicché gli studi sulle antologie si riducono a pochi articoli "scattered and piecemeal" e a recensioni che tendono a essere negative e "tougher than reviews of other books" (2004: 7). Di Leo evidenzia come le analisi dei recensori si concentrino su

> three sets of three issues. The first triad involves *coverage* (viz., Are all the texts that *should* be in the anthology in it?), *introductions* (viz., Are the article and general introductions acceptable?), and *comparison* (viz., How does this anthology compare with other anthologies on the market?). The second triad involves *textual editing* […], *organization* […], and *paraphernalia* […]. Finally, the third triad evaluates *dis-*

> *tribution* […], *production* […] and *costs* […]. The point of entry into the first grouping of issues tends to be *politics*. The issues of *coverage*, *introduction*, and *comparison* are considered through critical ideologies. […]
> Undeniably, the best point of entry into anthologies and the anthologization process will draw on elements from all the three triads: political, pedagogical, and economic/material. (*ibid.*: 7-9)

Visto il taglio prettamente politico e ideologico che questa analisi mira ad avere, la prima triade menzionata da Di Leo sembra essere quella più confacente. Delle antologie sotto esame si valuteranno quindi *coverage*, in termini di scelte di autori e autrici, di spazio concesso e di testi inclusi; *introductions*, ossia come le autrici vengano presentate e se ci siano differenze tra come vengono introdotti uomini e donne e, infine, si procederà a un confronto (*comparison*) tra prodotti editoriali simili, sia per quanto riguarda le diverse versioni della stessa opera, che per opere di autori ed editori diversi. Altri elementi appartenenti alla seconda e terza triade menzionate da Di Leo potrebbero essere presi in considerazione, se ritenuti funzionali o pertinenti, soprattutto in relazione all'organizzazione del testo.

Per ogni antologia, dunque, si definiranno prima di tutto la struttura del corso e il taglio dell'opera. Dopo di che si passerà ad analizzare quante e quali autrici siano incluse, quale spazio sia loro dedicato e come siano presentate. Confrontando poi le informazioni emerse da questa indagine con le indicazioni fornite dai docenti nel questionario, si proverà a trarre delle conclusioni relative alla validità dei singoli testi e a proporre eventuali integrazioni.

2.2 Analisi delle antologie

2.2.1 *Performer*

Performer, curato da Marina Spiazzi, Marina Tavella e Margaret Layton ed edito da Zanichelli, emerge dai questionari come l'antologia di inglese più diffusa nei licei. Il sito internet di Zanichelli la presenta come un testo che "risponde alle nuove esigenze della scuola, integrando in maniera armonica e motivante lo studio di cultura, letteratura e lingua (livello B2)"[11]. Di *Performer Culture & Literature* (2012) esistono due versioni: la prima è in tre volumi, per un totale di 626 pagine, corredata da e-Book; la seconda è la versione *Compact* (2015), da 376 pagine. Nel 2016 è stato pubblicato il primo volume di una nuova edizione, dal titolo *Performer Heritage*, che sarà composta di due volumi e avrà un taglio meno culturale "a tutto tondo" e più prettamente letterario. Si prendono qui in esame tutte e tre le versioni.

2.2.1.1 *Performer Culture & Literature*

L'opera si compone di tre volumi, *From the Origins to the Eighteenth Century*, *The Nineteenth Century in Britain and America* e *The Twentieth Century and the Present*, e si divide in *Specifications* tematiche, piuttosto che in capitoli, che seguono un ordine cronologico.

Ogni *Specification* contiene almeno 8 sezioni: "Culture", "Comparing Literatures", "History", "Literature", "Two Films About…", "Mapping History/Society", "The Arts" e "Cultural Issues". La letteratura, come si può dunque comprendere, è solo uno dei tanti aspetti culturali presentati. I contenuti sono strut-

11 http://online.scuola.zanichelli.it/performer/culture-literature/ consultato in data 23/12/2016.

turati seguendo un approccio spiccatamente comunicativo: ogni testo è preceduto da un *warm-up*, accompagnato da esercizi di comprensione prima globale e poi analitica e da proposte di ulteriore approfondimento e discussione. Molte esercitazioni sono finalizzate alla preparazione della certificazione "First Certificate in English" di livello B2. L'uso di immagini di buona qualità e a colori è spesso funzionale ad attività comunicative.

Meno antologia, si potrebbe dire, e più manuale di lingua con contenuti linguistici e culturali. I docenti che lo utilizzano si dicono entusiasti. Il taglio culturale, poi, lo rende adatto a tutti gli indirizzi del liceo, offrendo la possibilità di approfondire aspetti diversi a seconda delle necessità e degli interessi degli studenti. Sono presenti numerosi spunti di attualizzazione, in cui si confrontano testi letterari con testi contemporanei, canzoni, siti web ecc. Per molti aspetti, dunque, un testo interessante: flessibile, pratico, non noioso e anche esteticamente accattivante. Insufficiente per il grado di conoscenza della letteratura richiesta al liceo linguistico, ma certamente adeguato alle necessità di tutti gli altri indirizzi. Un altro elemento utile, nel terzo volume, sono i riquadri "Esame di stato", che contengono esercizi in preparazione alla seconda e alla terza prova scritta di maturità e spunti per la prova orale.

Ma che dire delle donne? Nessuna autrice è inclusa nel primo volume. La prima autrice a essere presentata è Mary Shelley nel secondo volume, seguita da Jane Austen e da Charlotte Brontë per l'Inghilterra, e da Kate Chopin ed Emily Dickinson per gli Stati Uniti. Nel terzo volume, immancabile Virginia Woolf e, a chiudere come voce dal Sudafrica, Nadine Gordimer. Su circa cinquanta autori approfonditi nella sezione "Literature", solo sette sono donne. Se questa percentuale estremamente bassa non stupisce più di tanto in relazione alla letteratura precedente all'Ottocento, stupisce invece, e molto, nel terzo volume dedicato alla contemporaneità. Il dvd che accompagna il testo, e che contiene una *Text Bank* di materiali aggiuntivi contiene, in più, testi di Emily Brontë, Sylvia Plath e Doris Lessing.

È necessaria certo una precisazione, e cioè che nei contenuti non specificamente letterari, e soprattutto nelle sezioni di "Culture", "Cultural Issues" e "Mapping History/Society" del primo e del secondo volume, le questioni relative alla condizione femminile (dai processi alle streghe, al *marriage market* ottocentesco, al diritto di voto) sono molto presenti e spesso accompagnati da testi o canzoni di autrici della contemporaneità. Anche la scelta dei testi e dei personaggi scritti da uomini getta spesso luce sulla condizione delle donne, dalla "Wife of Bath" descritta da Chaucer alla piccola Phoebe in *The Catcher in the Rye*.

Colpisce, però, la quasi totale assenza delle donne nel terzo volume, quello in cui non solo ci si aspetterebbe di trovare molte più autrici dalle più svariate provenienze geografiche, ma anche possibili approfondimenti tematici sul femminismo, la rivoluzione sessuale e altre tematiche relative alla storia delle donne nel '900. Invece, fatta eccezione per i due capitoli di letteratura su Woolf e Gordimer, troviamo solo due pagine relative alle suffragette e alla conquista del diritto di voto.

2.2.1.2 *Compact Performer Culture & Literature*

Come si evince facilmente dal titolo, è questa la versione ridotta del manuale analizzato sopra. È accompagnata da un insieme di risorse online accessibili a chi è in possesso del testo, registrando la propria copia sul sito myzanichelli.it.

I contenuti sono strutturati in modo simile alla versione completa, ma in versione più sintetica. Eliminate le sezioni "Comparing Literatures" e "Mapping History/Society", e con esse ridotto di molto lo spazio dedicato alla questione femminile. Spariscono, ad esempio, i capitoli relativi alla caccia alle streghe e alle suffragette. Gli autori presentati nelle sezioni "Literature" sono qui circa una quarantina. Tra le donne, viene tagliata Kate Chopin. Dalla *Text*

Bank accessibile online scompare poi Sylvia Plath. Tagli anche nei contenuti che rendevano la versione integrale interessante dal punto di vista della *diversity*, ad esempio i capitoli sull'*Harlem Renaissance* e Langston Hughes, sull'indipendenza dell'India, sull'apartheid. In generale, la versione *Compact* dà l'impressione di essere molto più anglocentrica rispetto alla versione 'madre'.

2.2.1.3 *Performer Heritage*

Novità editoriale del 2016 ad opera delle stesse autrici di *Performer Culture & Literature*, *Performer Heritage* si presenta come "un affascinante viaggio attraverso la letteratura inglese"[12], ed è una antologia di letteratura vera e propria. L'opera si presenta suddivisa in due volumi: *From the Origins to the Romantic Age* e *From the Victorian Age to the Present*. Il secondo volume è ancora in fase di preparazione, e dunque non disponibile alla consultazione, se non per l'indice, incluso come fascicoletto all'interno del volume 1.

Ogni capitolo di *Performer Heritage* è suddiviso in tre sezioni principali: "History and Culture", "Literature and Genres" e "Authors and Texts" e si conclude con un *Topic* "in stile *magazine*" (*ibid*.: 2) che, prendendo spunto da uno degli argomenti trattati nel capitolo, affronta "tematiche vive nel dibattito contemporaneo". Il focus è dunque tutto sulla storia della letteratura e sull'analisi dei testi letterari, senza trascurare un costante supporto linguistico e comunicativo che punta al raggiungimento del livello B2. Eliminate le rubriche prettamente culturali, il testo presenta contenuti in tutto e per tutto simili, se non identici, alla versione *Culture & Literature*. Anche la selezione degli autori differisce di poco, sia per gli uomini sia per le donne. Il primo volume, che presenta quindi-

12 http://www.zanichelli.it/ricerca/prodotti/performer-heritage consultato in data 23/12/2016.

ci autori, include Mary Shelley e Jane Austen. Il secondo include nella rosa dei trentanove autori trattati cinque donne: Charlotte ed Emily Brontë (una *new entry*), Emily Dickinson, Virginia Woolf e Nadine Gordimer. Nessuna traccia nemmeno qui di Kate Chopin. In totale, sette donne su cinquantaquattro autori. Non è ancora possibile accedere all'indice dei contenuti dell'e-Book, per sapere se Sylvia Plath e Doris Lessing siano incluse. Uno dei topic del Volume 2 titola "The Condition of Women", ma purtroppo non è ancora possibile visionarne i contenuti.

Elemento di novità: nell'introduzione storica al XVIII secolo si nomina *en passant* Aphra Behn (su cui tornerò in seguito), descritta come "a pioneer playwright and novelist, one of the first professional women writers" (p. 192). Apprezzabile la menzione, seppure scarna e imprecisa. Ad Ann Radcliffe, poi, viene concesso un piccolo spazio nel capitolo "The Gothic Novel", in cui viene analizzato un breve estratto da *The Mysteries of Udolpho*.

Pur essendo un testo appena pubblicato, nel complesso *Performer Heritage* presenta davvero pochissime novità, sia per la scelta degli autori che per i contenuti. Sorprende anche qui che lo spazio dedicato alla storia e alla letteratura femminile sia del tutto risicato, in particolar modo per quanto riguarda il Novecento. Due scrittrici su venticinque autori sono una proporzione davvero troppo bassa, soprattutto considerando quanto le donne siano state prolifiche nella letteratura novecentesca. Ma un altro aspetto che merita di essere accennato è, anche in questo caso, la totale mancanza di *diversity* nella scelta degli autori. Gli unici non britannici o americani a essere inclusi sono Seamus Heaney (Irlanda) e Salman Rushdie (India). Nessuno spazio alla *black literature* o alla letteratura post-coloniale.

2.2.1.4 Riflessioni su *Performer*

La serie di *Performer* (*Culture & Literature*, *Compact*, *Heritage*) si caratterizza per una spiccata attenzione alle richieste della scuola degli ultimi anni. Contenuti utilizzabili con la LIM, supporto linguistico con approccio comunicativo, grafica accattivante, contenuti sintetici ne fanno un testo apprezzato e largamente adottato. Mentre, però, a livello didattico l'attenzione è massima ed evidente, a livello contenutistico, e soprattutto per quanto riguarda l'inclusività e la *diversity*, il testo risulta essere piuttosto deludente e poco "coraggioso". La scelta encomiabile di dedicare ampio spazio a Kate Chopin nella versione *Culture & Literature*, ad esempio, non trova purtroppo seguito nelle altre versioni. Sarebbe interessante comprenderne il motivo. Anche le introduzioni alle autrici antologizzate sono, senza voler entrare troppo nel dettaglio, decisamente poco innovative: per ogni autrice si evidenzia quale sia l'*intellectual stimulus* (ovviamente maschile) che abbia influenzato la sua scrittura. Il termine *influence* ritorna nelle introduzioni dedicate alle donne in modo molto più insistente che in quelle degli autori. Mary Shelley scrive sotto l'influenza del marito e degli altri romantici, Jane Austen riprende le tecniche narrative da Fielding, Charlotte Brontë subisce l'influenza del padre, e così via. Non che questi aspetti siano falsi o campati in aria, ma l'impressione è che sia necessario fornire alla scrittura femminile una costante legittimazione di cui gli uomini non hanno bisogno. Un caso? O forse è la mia sensibilità a essere troppo sviluppata? Questo non è e non vuole essere il luogo per lanciarsi in una *discourse analysis* spicciola e priva di fondamenti, ma solo uno spunto per ulteriori, potenzialmente fertili, riflessioni.

2.2.2 *Only Connect*

Rimaniamo sempre in casa Zanichelli con *Only Connect…New Directions* (terza edizione, 2009), ad opera delle autrici Spiazzi e Tavella. Ne esistono più versioni: in tre volumi; in sette moduli; volume unico con Ottocento e Novecento, e infine l'edizione blu, versione concisa in due volumi. Si prende in esame qui la versione in tre volumi con CD-rom. Il primo volume, *From the Origins to the Eighteenth Century*, si compone di 304 pagine; il secondo, *The Nineteenth Century*, di 344 pagine e il terzo, *The Twentieth Century*, di 416 pagine. Anche in questo caso, le risorse digitali offrono una *Text Bank* con un gran numero di brani supplementari. Un'opera vasta e di ampio respiro, che mira a essere comprensiva. Ogni capitolo si apre con una "Introduction", seguita dalle sezioni "The Historical and Social Context", "The World Picture", "The Literary Context", "Authors and Texts" e si chiude con un percorso attualizzante, "A Modern Perspective". La sezione "Authors and Texts" contiene sempre almeno un saggio critico ("Critic's Corner") di commento alle opere o agli autori. Si introduce qui per la prima volta un elemento che si ritrova anche in *Performer*: l'analisi "visiva" dei testi, ossia un'analisi guidata attraverso brani evidenziati e sottolineati con colori diversi che mettono in risalto le caratteristiche stilistiche e lessicali del testo e che gli studenti devono interpretare per completare una legenda. Non condivido l'entusiasmo delle autrici verso questa caratteristica, che trovo fuorviante.

Trattandosi di un testo antecedente, ma a opera di due delle tre autrici di *Performer*, è inevitabile che i due manuali presentino molte somiglianze. *Only Connect* è certo un'antologia più tradizionale, con un focus ridotto sullo sviluppo della competenza linguistica e comunicativa e una maggiore attenzione alle conoscenze storico-letterarie. Largo spazio è dedicato, infatti, all'analisi di ampi estratti dalle opere analizzate.

Per quanto riguarda la selezione di autori, i tre volumi ne com-

prendono circa 60. Di questi, sette sono donne: Shelley, Austen, Emily Brontë e Dickinson nel secondo volume; Woolf, Lessing e Gordimer nel terzo: una percentuale inferiore al 12%. Nel CD-rom allegato al terzo volume, inoltre, sono presenti testi di Sylvia Plath e Angela Carter. Charlotte Brontë è la grande assente dal testo cartaceo. Di lei troviamo una breve menzione nel paragrafo dedicato ai romanzi scritti da donne in epoca vittoriana:

> It is important to underline that a great number of the novels published during the middle period of Victorianism […] were written by women such as Charlotte and Emily Brontë, Elizabeth Gaskell and George Eliot (pen name of Mary Ann Evans). This output is surprising if one thinks of the state of subjection of Victorian women; it is less surprising if one remembers that the majority of novel-buyers and readers were women, since they had more time than men to spend at home where they could devote themselves to reading. (Volume 2, pp. E22-E23)

Un'analisi davvero poco approfondita e semplicistica, su cui la critica femminista, e non solo, avrebbe molto da ridire.

A onor del vero, bisogna dire che il CD-rom contiene un percorso tematico piuttosto ben fatto sulle donne nel XIX secolo, che presenta biografie ed estratti da Charlotte Brontë, Elizabeth Barrett Browning, George Eliot e anche, rimarchevolmente, un brano da *The Subjection of Women* di John Stuart Mill. Sempre nel CD, un percorso relativo allo sviluppo del romanzo gotico introduce brevemente Ann Radcliffe e *The Mysteries of Udolpho*, presentata come un'opera "highly improbabile and unreal". C'è da chiedersi però quanti docenti usino in effetti una simile risorsa, che richiede di essere installata, aperta, selezionata e stampata, avendo a disposizione un'antologia già estremamente ampia e ricca.

Per quanto concerne le presentazioni delle autrici, valga quanto

detto per *Performer*: i testi sono grosso modo gli stessi. Notevole, però, l'introduzione a Doris Lessing, che all'epoca della composizione dell'opera (2009) era ancora in vita. Celebrativa, ma onesta e informativa, senza il bisogno di sottolineare la "femminilità" di chi scrive e di trovare legittimazioni esterne per l'opera di una grande scrittrice e vincitrice del premio Nobel, questa introduzione meriterebbe di essere presa a modello per tutte le altre introduzioni alle donne incluse in antologia. Peccato però che in *Performer* Doris Lessing scompaia dal cartaceo e finisca relegata nell'e-Book.

Meno snello di *Performer*, ma non per questo più comprensivo o più attento alla diversità, *Only Connect* risulta essere un testo già piuttosto datato per quanto riguarda il formato e la grafica, eccessivamente ampio senza offrire molti punti di interesse in più rispetto al suo parente più recente, con una sezione di attualizzazione poco motivante.

Mi si permetta infine una riflessione, seppur marginale, su una scelta che trovo quantomeno opinabile. Tra i poeti vittoriani si è scelto di includere Robert Browning e di analizzarne il monologo drammatico "Porphyria's Lover". Il tema, l'uccisione di un'amante, potrebbe fornire spunti di riflessione anche molto attuali, non fosse per il modo in cui è presentata l'opera ("a remarkable study of the character of a man", *ibid*.: E107) e per come l'analisi del testo viene guidata. Dopo le consuete domande relative a metrica, forma, linguaggio e suoni, si chiede infatti: "Think about the epilogue: is it a case of lucid insanity or sublime love? Why/Why not?" (*ibid*.: E109). Viene spontaneo chiedersi come questo passo possa essere presentato come atto di *sublime love*, e quale messaggio finisca per trasmettere un insegnante che analizzi il testo usando solo il materiale presente qui. Aggiungo che un commento al testo molto simile è presente su Sparknotes[13], tanto da far pensare che le autrici

13 http://www.sparknotes.com/poetry/browning/section1.html consultato in data 23/12/2016.

vi abbiano attinto. Ma mentre la forma estesa del commento di Sparknotes permette di analizzare a fondo il testo e di comprenderne le implicazioni di satira sociale e di esplorazione sociologica, l'attività proposta in *Only Connect* (corredata peraltro inutilmente da un dipinto molto sensuale che ritrae una donna nuda) finisce per risultare più che altro grottesca e priva di una qualunque valenza pedagogica.

2.2.3 *Witness to the Times*

2.2.3.1 *Witness to the Times*, versione estesa

Tornare fra le pagine di *Witness to the Times* è, per me, fare un salto indietro nel tempo. È questa infatti l'antologia su cui per tre anni ho studiato letteratura al liceo. Nel mio liceo è tuttora il testo in adozione, nonostante siano passati dieci anni. Sulle pagine di quest'opera è nato e cresciuto il mio amore per la letteratura inglese. Ed è quindi con un certo timore che vi ritorno: il timore reverenziale nei confronti di una "autorità", ma anche timore di restarne delusa.

Si analizzano qui i cinque volumi della versione estesa dell'antologia edita da Principato (2002), e si confrontano poi brevemente con i tre volumi della versione *compact*. *Witness to the Times* si presenta suddiviso in quattro tomi (*From the Anglo Saxons to the Renaissance*, 270 pagg., *From the Puritan Age to Early Romanticism*, 320 pagg., *The Nineteenth Century* 320 pagg., e *The Twentieth Century in Britain*, 480 pagg.) a cui si aggiunge un volume dedicato alla letteratura angloamericana (*American Literature*, 456 pagg.). Nelle intenzioni delle autrici, Rosa Marinoni Mingazzini e Luciana Salmoiraghi, l'opera "non è soltanto una storia della letteratura anglo-americana, ma vuole essere una testimonianza delle interrelazioni esistenti fra gli eventi storici e quelli sociali ed economici, e di

come tali eventi si riflettano nella produzione artistica e letteraria" (Volume A, p. 5). Un progetto ambizioso che si realizza in un'opera molto estesa ed esaustiva, anche se poco snella e per questo adatta (forse) per il solo liceo linguistico.

L'antologia è organizzata cronologicamente e, per ogni periodo storico, presenta le seguenti sezioni: "Historical Background", "Socio-Economic Background", "The Arts" e, infine, "Literary Production", suddivisa a sua volta in "Prose", "Poetry" e "Drama". Ogni sezione termina con dei brevi esercizi di comprensione sui testi antologizzati, ma è chiaro che il focus non è sull'acquisizione della lingua, bensì sui contenuti storico-letterari. Ogni periodo storico termina con due pagine di risorse da usare in classe e a casa, ma i contenuti (considerando che la prima edizione risale ormai ai primi anni del 2000) sono ormai datati.

Nelle introduzioni ai periodi storici le autrici si dimostrano molto attente alle questioni di genere. Ogni sezione "Socio-Economic Background" contiene un paragrafo dal titolo "Position of women", che analizza l'evolversi della condizione delle donne nel corso delle varie epoche, con riferimenti puntuali a eventuali figure femminili di spicco, e l'*Inset* "Women in Europe", che estende l'analisi ai principali paesi europei. Anche le introduzioni alle sezioni "Literary Production" abbondano di nomi di scrittrici, anche poco conosciute, presentate a fianco a fianco dei loro contemporanei di sesso maschile.

La prima figura femminile a ottenere uno spazio cospicuo nell'antologia è la protagonista dell'elegia secolare *The Wife's Lament*, in Old English. Nulla si sa su chi abbia scritto quest'opera, ma si rileva quanto sia "quite unusual in the poetry of the time because it is the dramatic monologue of a woman" (Volume A, p. 35). Seguono la "Prioress" e la "Wife of Bath" dei *Canterbury Tales*, ma nessuna scrittrice trova spazio nel primo volume. Visto il grado di dettaglio in cui scendono le autrici nell'elencare opere e autori di epoca medievale, sorprende che nessuna autrice me-

dievale o rinascimentale sia menzionata, nemmeno di sfuggita.

Aphra Behn è la prima donna a ottenere uno spazio tutto per sé nel Volume B, sia nel capitolo sul teatro della Restaurazione, sia come anticipatrice del romanzo settecentesco. Nonostante appartenga al XVII secolo, viene appositamente collocata appena prima di Defoe, dal momento che "she was the first English professional female author and paved the way for the women novelists who would eventually dominate 18th century fiction" (Volume B, p. 175).

Il volume C, a fronte di ventisei autori analizzati, antologizza ben sette donne: Ann Radcliffe, Mary Shelley, Jane Austen, Emily e Charlotte Brontë, George Eliot ed Elizabeth Barrett Browning. Dei quarantatre autori del Volume D, invece, solo sei sono donne: Virginia Woolf, Doris Lessing, Carol Ann Duffy, Nadine Gordimer, Margaret Atwood e Jean Rhys. Per la letteratura americana, infine, a fronte di circa cinquanta autori trattati, la scelta ricade su otto donne: Ann Bradstreet, Harriet Beecher Stowe, Kate Chopin, Emily Dickinson, Edith Wharton, Alice Walker, Toni Morrison e Sylvia Plath. Ventidue scrittrici in totale trovano quindi spazio in *Witness to the Times*: un numero cospicuo, e certamente una selezione di nomi imprescindibili. La proporzione rispetto agli uomini inclusi è ancora irrisoria ma, se si esclude il periodo medievale, e si considera che molte autrici (ad esempio Mary Wollstonecraft, Elizabeth Gaskell, Katherine Mansfield…) vengono comunque presentate brevemente in paragrafi dedicati, non si possono segnalare assenze importanti.

Mi preme segnalare un'inclusione interessante nel capitolo dedicato alla prosa vittoriana. A introduzione delle *Women novelists* si espone estesamente la teoria delle tre fasi del romanzo femminile (*feminine*, *feminist* e *female*), sviluppata da Elaine Showalter in *A Literature of Their Own*, introducendo così senza clamori e squilli di tromba elementi di critica femminista che andranno così a formare le basi delle conoscenze letterarie degli studenti. Bisogna ri-

conoscere poi l'obiettività con cui le autrici sono presentate, al pari degli autori. Se ne rilevano gli elementi di innovazione, ma anche i punti deboli, nonché la fortuna critica (spesso altalenante). Non c'è insistenza sulle influenze subite, ma piuttosto sull'influenza esercitata sulla letteratura successiva, quando ciò sia pertinente.

Witness to the Times esce quasi indenne da quest'analisi approfondita, e si dimostra un testo attento alle questioni femminili e alla letteratura delle donne, soprattutto a partire dall'Ottocento. Resiste meno, purtroppo, alla prova del tempo. Le docenti che lo utilizzano mi rivelano come lo trovino troppo ricco e prolisso, soprattutto nelle introduzioni storiche e socio-economiche, e quanto gli autori siano davvero troppi per trovare spazio nei programmi di letteratura. La versione *compact* potrebbe forse rivelarsi un buon sostituto?

2.2.3.2 *Witness to the Times Compact*

La versione *compact* di *Witness to the Times* è di qualche anno più recente rispetto alla versione estesa. Risale infatti al 2009. Il sottotitolo, *A Mirror of Anglo-American Literature*, evidenzia fin da subito che letteratura inglese e americana non sono più separate, ma trovano spazio fianco a fianco all'interno dei tre volumi: 1. *From the Origins to Early Romanticism* (352 pagg.), 2. *The Nineteenth Century* (320 pagg.) e 3. *The Twentieth Century* (416 pagg.). L'evidente riduzione del numero di pagine si riflette in un grosso taglio dei contenuti, del numero di autori trattati e soprattutto dei brani antologizzati, sebbene la strutturazione dei capitoli rimanga intatta. Permangono i paragrafi storico-economici "Position of Women", ma scompaiono gli *inset* "Women in Europe". Tagliate, ahimè, le due donne pre-ottocentesche: Aphra Behn per il Regino Unito, della quale scompare ogni menzione, e Ann Bradstreet per gli Stati Uniti. Nel volume sul diciannovesimo secolo, invece, troviamo ben

undici donne su trentasette autori antologizzati, con una *new entry* che nell'altra versione era solo menzionata: Christina Rossetti. Deludente invece il terzo volume, in cui a fronte di quarantotto biografie, solo cinque sono di autrici: Woolf, Lessing, Duffy, Wharton, e Plath. Atwood, Gordimer e Rhys trovano un breve spazio assieme alle voci post-coloniali relegate nelle ultime otto pagine del tomo (ma con testi disponibili online), mentre i tagli maggiori si evidenziano nei confronti delle scrittrici americane. A onor del vero, bisogna dire che la letteratura americana, compressa qui in due capitoli all'interno di due volumi, subisce grandissimi tagli in generale, ed è dunque quasi inevitabile che qualche donna scompaia. Ma che peccato!

Se, pertanto, la versione *compact* di *Witness to the Times* si rivela di certo più leggera e maggiormente fruibile anche da indirizzi diversi dal linguistico, pur continuando a fornire una gran quantità di informazioni di carattere storico e sociale, dal punto di vista della *herstory* e della letteratura femminile si dimostra quantomeno lacunosa, assolutamente in perdita rispetto alla versione estesa.

Per concludere, un brevissimo accenno a *Witness in Two, Cultural Themes and Literature in English* (2014), riformulazione recentissima e articolata in due volumi dei materiali di *Witness to the Times*, cui si aggiungono "elementi relativi alla cultura e civiltà intese sia nel presente (*From past to present*) che nel passato (*Meanwhile in Europe*)" oltre a "una ricca dotazione di materiali aggiuntivi online e DVD-Rom"[14]. Non sarà qui oggetto di analisi, in quanto il primo volume (*From the Origins to the Romantic Age*) non è a mia disposizione. Bastino solo alcune informazioni sul volume 2. Le scrittrici sono dieci su sessantacinque autori per l'edizione cartacea, e salgono a ventidue su novantotto, se si considerano anche i materiali online. Alcuni nuovi nomi degni di nota sono quelli di Sarah Kane

14 http://www.principato.it/principato/www/scheda.aspx?_nodo_id=11328 consultato in data 23/12/2016.

e Alice Munro (online), e Rita Dove per la poesia americana contemporanea. Scelte senza dubbio interessanti e condivisibili, per una versione di *Witness* decisamente più agevole e moderna anche se, a prima vista, graficamente un po' confusa.

2.2.4 *Continuities* e *Face to Face*

Continuities e *Face to Face*, editi da Lang edizioni, sono due prodotti abbastanza diversi soprattutto nella forma, pur essendo opera degli stessi autori: Dermot Heaney, Daniela Montanari e Rosa Anna Rizzo. *Continuities* esiste sia in versione estesa (2009) sia *concise* (2010), mentre *Face to Face* (2005) è un'antologia in volume unico.

2.2.4.1 *Continuities*

"Antologia della letteratura in lingua inglese che sottolinea la continuità tra testi del passato e contemporanei"[15], *Continuities* presenta un'impostazione cronologica e si divide in tre volumi da 320 pagine ciascuno: 1. *Literary Genres*; *from the Origins to the Augustan Age*, 2. *From the Romantic to the Victorian Age*, 3. *From the Modern to the Contemporary Age*. Ogni sezione cronologica si apre con una panoramica sull'epoca, "The Big Picture", approfondita successivamente nei capitoli "Historical Background" e "Society and Letters". Una presentazione dei generi letterari più popolari, "Genre File", introduce agli autori e ai testi antologizzati. Per ogni autore si espone una breve biografia seguita da un'introduzione all'opera in analisi. I brani possono essere seguiti da tre rubriche in cui si comparano diverse letterature: "Continuities" (tra opere di epoche diverse),

15 http://www.pearson.it/opera/lang/0-3290-continuities consultato in data 23/12/2016.

"Comparing Texts" (tra opere dello stesso periodo) e "Face to Face" (tra opere di lingue diverse). Ogni volume si chiude con dei percorsi tematici interdisciplinari, accompagnati da prove linguistiche in preparazione alla certificazione B2. Il focus, come si può facilmente evincere, è sulle letterature comparate, ancor più che sulla storia della letteratura, il che rappresenta un elemento di novità rispetto alle antologie fin qui analizzate. Questo aspetto è ribadito anche dagli autori nell'introduzione:

> We believe that literary texts cannot be studied in isolation, but that they embody a continuity with works of the past and works of the future, with the other arts, and with the themes and issues affecting both the period in which they were written and those that preceded them and came after them. (Volume 1, p. 12)

Questa attenzione dichiarata nei confronti delle letterature 'altre' fa ben sperare in relazione alla sensibilità verso la *diversity*, sia etnica sia di genere. Il primo volume, però, nomina le donne solo di sfuggita, nell'introduzione storica al Medioevo, e in accompagnamento alla "Wife of Bath" e alla "Prioress" dei *Canterbury Tales*. La situazione migliora sensibilmente nel secondo volume (la qual cosa, ormai, non sorprende più di tanto). La prima donna a ottenere un riquadro tutto per sé è Mary Wollstonecraft, in "Society and Letters" dell'epoca romantica, seguita da Florence Nightingale e Emmeline Pankhurst nei capitoli successivi. Otto sono le autrici antologizzate in questo volume, a fronte di trentaquattro autori inclusi: Radcliffe, Austen, Shelley, Rossetti, Charlotte ed Emily Brontë, Eliot e Dickinson. Il terzo volume, infine, presenta solo cinque donne su trentanove autori: Woolf, Lessing, Munro, Morrison e Plath. Qualche nome femminile negli "Inroads" tematici: J. K. Rowling e Ursula Le Guin nel volume 1, la scrittrice ambientalista Rachel Carson nel secondo, Margaret Atwood nel terzo, ma sem-

pre in una percentuale che si aggira al massimo attorno al 10%. Anche i contenuti delle biografie non presentano grandi innovazioni: l'opera di Ann Radcliffe abbonda di stereotipi, la vita di Jane Austen è "uneventful", il modernismo di Virginia Woolf è comparato a quello di Joyce (ma non viceversa). Nel complesso, nessuna novità degna di nota nei contenuti, a cui si aggiunge una grafica non particolarmente accattivante, con verde e beige come colori dominanti, e una strutturazione che, pur ripetendosi regolarmente in forme fisse, non è di immediata decifrazione.

2.2.4.2 *Continuities Concise*

Poco si può aggiungere sulla versione concisa di *Continuities*. Struttura, grafica e contenuti rimangono pressoché identici ma compressi nelle 512 pagine di questa "*Short History and Anthology of World Literature in English*", come dice il sottotitolo. Scompare la rubrica "Comparing Texts" e il numero di autori trattati si riduce a un totale di quarantadue. Sei le donne che rimangono: Jane Austen, Mary Shelley, Charlotte Brontë, Emily Dickinson, Virginia Woolf e Doris Lessing. Essenziale, compatta, ma sempre poco interessante e attraente, come la sua versione estesa.

2.2.4.3 *Face to Face*

Non bisogna farsi ingannare dalla grafica più piacevole e apparentemente moderna: *Face to Face - World literature in English from the Origins to the Contemporary Age* risale al 2005, ed è perciò precedente a *Continuities*. Un confronto tra le introduzioni ai periodi storici e agli autori indica chiaramente che questo testo è stato il punto di partenza da cui si è costruita e sviluppata l'antologia successiva. Secondo gli autori, il titolo di quest'opera di 470 pagine

> sottolinea l'intenzione di avvicinare i giovani a scrittori importanti in un confronto "*face to face*" per evidenziare come la letteratura sia un momento di incontro tra studente e autore, tra autore e autore, tra generi letterari e altre forme d'arte legati dal filo sottile della cultura. (Heaney, Montanari, Rizzo 2005: II)

Quando si sfoglia il manuale per la prima volta, non sono però gli autori a risaltare, ma il titolo delle opere antologizzate, che spicca per colore, dimensione e posizione nella pagina, mentre il nome dell'autore è elencato in piccolo dopo "Theme" e "Genre" in cima alla pagina. Anche nell'indice, i brani sono elencati indicando prima il titolo in grassetto blu, seguito dal nome dell'autore in tondo nero. Sembrerebbe quindi che il focus reale (diversamente da quanto espresso dagli autori) sia sulle opere, i cui estratti sono accompagnati da un paragrafo introduttivo, "The Story so Far" e uno conclusivo, "How the Story Ends", che svela il finale del libro (scelta opinabile, ma che verrà mantenuta anche in *Continuities*).

Ma quali sono gli "scrittori importanti" a cui si vogliono avvicinare i giovani? Delle sessantanove opere antologizzate, sei sono quelle composte da donne, una delle percentuali più basse fin qui riscontrate. Le scrittrici sono Jane Austen, Mary Shelley, Emily Brontë, Emily Dickinson, Virginia Woolf e, assoluta *new entry*, Fay Weldon con la *short story* "The Weekend", che però non comparirà nelle antologie successive. Se l'assenza di donne quasi non stupisce più per la letteratura precedente all'Ottocento, l'assoluta pervasività della letteratura ad opera di maschi bianchi per quanto riguarda il Novecento stride con l'idea di "world literature in English" sbandierata nel titolo. Poco, infine, lo spazio dato alla *herstory* nelle introduzioni storiche.

Considerato che questa antologia che si propone di espandere la *cultural awareness* degli studenti, ma lo fa in una sola direzione, che non è quella in cui muovono tutti i *cultural studies* in ambito ingle-

se, anglo-americano e post-coloniale, sarà la base per *Continuities*, ci si trova quasi costretti a rivalutare la confusa varietà di quest'ultima. Quasi.

2.2.5 *Words that Speak*

Words that Speak – Literature in Time, antologia in due volumi edita da Loescher (2006) e curata da Barbara De Luca, Deborah J. Ellis, Paola Pace e Silvana Ranzoli, non è tra i libri di testo in adozione tra i docenti che hanno compilato il questionario, sebbene sia adottata da molti istituti in varie parti d'Italia. Non mi sarà possibile quindi fare un confronto tra l'opera in sé e l'utilizzo che ne viene fatto in classe, ma è un'antologia per molti aspetti davvero curiosa e merita quindi di essere presa in considerazione.

Un'ampia introduzione ai generi letterari nel primo volume è seguita da una sezione cronologica e una tematica di storia della letteratura in lingua inglese.

La sezione cronologica è strutturata in modo inverso rispetto a tutte le antologie viste fin qui: ogni periodo storico si apre con la selezione antologica dei testi, che precede le biografie estremamente sintetiche degli autori, e si chiude con la contestualizzazione storico-culturale. Una struttura che è una novità, ma che appare di difficile utilizzo. Il focus è chiaramente solo sui testi (coerentemente con il titolo dell'antologia), la cui analisi è molto guidata e approfondita, mentre agli autori è dato solo uno spazio ristretto. Biografie e contesto storico forniscono un contorno, ma non sono oggetto di approfondimento. Ci si chiede come questa struttura possa essere usata e sfruttata in classe, seguendo quest'ordine di presentazione delle informazioni.

Altra caratteristica basilare sono i percorsi tematici, articolati in modo da riprendere la scansione cronologica dell'opera. Il tema proposto viene prima esposto brevemente, dopo di che viene ana-

lizzato alla luce di testi già antologizzati, a cui si affiancano e si confrontano nuovi testi e autori pertinenti. In quarta di copertina le autrici precisano che "i testi letterari sono stati scelti per la loro importanza in rapporto al periodo di appartenenza, per l'attualità dei contenuti, per l'interesse che possono suscitare negli studenti".

Primo e secondo volume meritano un'analisi separata.

Il primo volume (312 pagg.) copre il periodo che va dal Medioevo al Romanticismo, o meglio, da Beowulf a John Keats. Nella sezione cronologica, l'unica donna a essere inclusa è Jane Austen, con brani da *Sense and Sensibility* e da *Pride and Prejudice*. Grande assente dalla sezione cronologica (assieme a Swift, bisogna dirlo), Mary Shelley trova invece un piccolo spazio come "New Text" nel "Theme One" della "Section 3", "Nature".

Per quanto riguarda la sezione tematica, il "Theme One" della "Section 1" è "The Medieval Woman". Si parte da testi già analizzati, ossia le descrizioni della "Prioress" e dalle "Wife of Bath" in Chaucer. Potrebbe essere un ottimo punto di partenza per affrontare questa tematica prendendo spunto da due testi composti da un uomo, per poi confrontarli con quanto scrivevano le donne dell'epoca. Così non è però. Il "New Text" che viene presentato proviene sempre dai *Canterbury Tales*, ed è il racconto della "Wife of Bath". Per quanto il racconto sia interessante e ricco di spunti, questa scelta poco originale è un'occasione sprecata per dare spazio alla voce di una donna medievale in un contesto più che adeguato.

Il volume due di *Words that Speak* è decisamente più interessante. La sezione cronologica include otto autrici su quarantadue nomi. Oltre alle immancabili Charlotte Brontë, George Eliot, Emily Dickinson, e Virginia Woolf, si includono Angela Carter, Toni Morrison, Doris Lessing e Arundhati Roy. La sezione tematica, poi, dà spazio a Emily Brontë nel tema "Women and Society", che approfondisce la questione della condizione femminile in epoca vittoriana, e a Grace Nichols (autrice caraibica) e Amy Tan (autrice americana di origine cinese) per il tema "Human Relationships in

the Contemporary World". È evidente una spiccata attenzione alla *diversity* etnica e culturale, che si manifesta anche nella scelta degli uomini inclusi, che provengono dai più disparati paesi anglofoni.

Un prodotto editoriale diverso, e per molti versi interessante, che potrebbe essere usato in maniera stimolante per offrire una panoramica multiculturale sulla letteratura inglese. La struttura non convenzionale andrebbe approfondita, per capire quali ragioni didattiche abbiano mosso le autrici in questa direzione. Peccato per la grafica in bianco e nero, che rende poco attraente il libro e poco sfruttabile l'ampio utilizzo di immagini e fotografie. Probabilmente il testo andrebbe ammodernato nella forma, e i criteri di scelta dei testi così apprezzabili per la seconda metà del Novecento applicati anche alle altre epoche storiche e aree tematiche. In conclusione, però, *Words that Speak* si rivela un'opera quantomeno differente rispetto alle altre antologie sul mercato, e con un potenziale notevole.

2.2.6 *Insights into Literature Concise*

Insights into Literature, per concludere, è un'antologia di nuovissima realizzazione (2015) curata da Giulia Lorenzoni e Beatrice Pellati con la collaborazione di Tim Bacon e Guglielmo Corrado ed edita da Black Cat. Ne esiste anche una versione estesa in due volumi, a cui però non ho avuto accesso. Si analizza perciò qui solo la versione *Concise* (*From the Origins to the Present*), da 528 pagine più e-Book.

Il primo impatto con il volume è molto positivo: la grafica è moderna e molto curata, le immagini a colori accompagnano e arricchiscono i testi, che sono sintetici ma comprensivi. L'organizzazione è cronologica. Ognuna delle sei sezioni del volume si apre con una panoramica storica, sociale e culturale per poi suddividersi in moduli (tre o quattro per ogni sezione) che approfondiscono un genere letterario o una tematica attraverso autori e opere, confronti

con altri campi artistici e percorsi attualizzanti finalizzati alla preparazione del "First Certificate in English". L'e-Book contiene poi risorse video, approfondimenti storici e ulteriori testi letterari. Pur mantenendo la struttura di una antologia tradizionale, con un focus su autori e testi, si forniscono attività di tipo comunicativo per potenziare le abilità linguistiche e di analisi dei testi e si utilizza un approccio visuale adatto alla classe moderna.

Le biografie e le introduzioni alle opere sono di piacevole lettura e forniscono i dettagli davvero importanti alla comprensione dell'opera di un determinato autore. Si segnala qui che per la prima volta nel descrivere la vita di Jane Austen non si usa il termine "uneventful": una piccola grande novità. Dieci sono le scrittrici, su cinquantacinque autori trattati: una percentuale non alta, ma comunque apprezzabile, trattandosi di una versione *concise*. Peccato non avere a disposizione la versione estesa per un esame più approfondito.

Per quanto riguarda i nomi selezionati, oltre alle solite certezze ottocentesche, si includono, per il Novecento, Virginia Woolf, Sylvia Plath, Nadine Gordimer, Monica Ali e Margaret Atwood. Christina Rossetti è inclusa invece solo nell'e-Book.

La versione *concise* di quest'opera (a differenza delle versioni compatte analizzate fin qui) dà un'impressione molto favorevole e fa ben sperare per i contenuti della versione estesa. Le estese risorse video e audio disponibili online, nonché i percorsi tematici attualizzanti e il lavoro sulla lingua lo rendono un testo ampiamente sfruttabile in tutte le sue potenzialità e adatto a migliorare le competenze linguistiche e culturali degli studenti.

2.2.7 Riflessioni sulle antologie analizzate

La panoramica sui libri di testo analizzati in questo lavoro non può e non vuole avere la pretesa di essere esaustiva e completa, ma è solo

un primo spunto di riflessione su un aspetto dell'insegnamento (i libri di testo) tanto basilare, quanto poco studiato. È chiaro poi che si pone qui sotto esame solo un aspetto molto specifico dei contenuti, e cioè lo spazio riservato alle autrici e alle questioni femminili, che è solo uno dei tanti fattori da tenere in considerazione al momento di adottare un testo. Ciò che è importante, a mio parere, è però che questo aspetto sia effettivamente valutato in fase di scelta di un'antologia, il che non è cosa scontata e banale.

Dall'analisi non solo di questi testi, ma anche di molte altre antologie non incluse qui, emerge una attenzione crescente nei confronti delle donne in anni più recenti, rispetto alle antologie pubblicate nel passato. Crescente, ma non ancora soddisfacente, soprattutto per quanto riguarda la letteratura precedente all'Ottocento, in cui le donne sono sempre totalmente ignorate, e quella Novecentesca, in cui non è dato loro sufficiente spazio. Rappresentativo, a tal proposito, un riquadro su Aphra Behn dell'antologia *With Rhymes and Reason*, edita da Loescher (2010), che ne sottolinea l'unicità come "first woman […] to earn her living as an author" e come autrice dell'"earliest novel in the English language", ma che conclude con una nota piuttosto amara: "Even though her work has been universally acknowledged, she is still not mentioned in the sixth edition of the Norton Anthology of English Literature" (*ibid*.: 192). Se la *NAEL* ha rimediato a questa grande lacuna nelle edizioni successive, *With Rhymes and Reason*, curiosamente dopo una simile affermazione, sceglie comunque di non antologizzare Aphra Behn.

Certo, il fatto che un autore o un'autrice siano inclusi in un'antologia non significa automaticamente che vengano poi selezionati per essere trattati e letti in classe. Ed è proprio questo che verrà esplorato attraverso le risposte dei docenti ai questionari. Ma è altrettanto vero che un nome non antologizzato molto difficilmente troverà mai spazio in classe, e tanto più se si tratta di un nome ignoto ai più, se non per la precisa volontà di un docente particolarmente sensibile.

C'è un'ulteriore riflessione che sorge spontanea a questo punto, e che riguarda chi cura e scrive le antologie. Se per la *NAEL*, come si è visto nel capitolo 1 (pp. 44-45), un progressivo aumento di donne nell'*editorial board* dell'antologia ha portato all'inclusione di un numero significativo di autrici, lo stesso non vale per le antologie analizzate in questo lavoro. Tra gli autori, le donne sono in netta maggioranza: solo tre su sedici sono uomini. Ma questo fatto non sembra avere alcuna diretta correlazione con i contenuti e le scelte fatte in termini di *women's literature*. Non si vuole qui trarre giudizi o conclusioni affrettati, ma solo offrire un ulteriore spunto di riflessione sul perché le donne spesso non siano le prime a essere sensibili al tema della letteratura femminile e perché si accontentino di offrire la solita "procession of educated men" lamentata già da Virginia Woolf in *Three Guineas* nel 1938 (in 2007: 828). Manca, parrebbe, la voglia o il coraggio di proporre qualcosa di nuovo, di innovativo, di operare delle scelte in favore di una maggiore varietà e inclusività.

Ma cosa accade realmente in classe e cosa si potrebbe, invece, fare? È quel che cercherà di definire il prossimo capitolo.

CAPITOLO 3

Autrici nella classe di letteratura inglese: i programmi scolastici

You are or become what you read
(H. Bloom, *Kabbalah and Criticism*)

3.1 Risultati dei questionari

Nonostante l'ampissima diffusione data al questionario, le risposte sono state meno numerose di quanto ci si sarebbe potuto aspettare. Diciotto gli insegnanti che hanno partecipato: un numero che non permette di fare una vera e propria mappatura dell'insegnamento della letteratura inglese nei licei italiani, ma che fornisce comunque alcuni spunti di riflessione interessanti.

La provenienza geografica dei partecipanti (anche se non tutti i docenti hanno fornito il nome dell'istituto in cui lavorano) è piuttosto variegata e tale da coprire tutto il territorio italiano. Tre i docenti provenienti dal Trentino, uno dalla Lombardia, una da San Marino, sei dalle Marche, uno dal Lazio, uno dalla Campania e uno dalla Calabria. Vari anche gli indirizzi dei licei. Il 57,9 % dei docenti insegna allo scientifico, il 36,8% al classico, il 31,6% al linguistico, solo un docente al liceo delle scienze umane. Ovviamente è possibile che alcuni dei partecipanti insegnino in due indirizzi. Nessun questionario, purtroppo, riguarda il liceo musicale-coreutico o l'artistico.

Due elementi (forse scontati, ma non trascurabili) emergono

lampanti dalle risposte ai questionari: 1. l'antologia perfetta non esiste; 2. le scrittrici devono fare ancora molta strada per trovare uno spazio adeguato all'interno della classe di letteratura inglese.

3.1.1 L'antologia perfetta non esiste

Le antologie più utilizzate dai partecipanti alla ricerca sono *Performer* (nelle sue diverse versioni) e *Only Connect*. Gli altri titoli menzionati sono: *Insights into Literature*, *Visiting Literature* (Petrini editore, 2011)*, Bridges between Past and Present* (Black Cat-CIDEB, 2013), *Visions and Perspectives* (Loescher, 2014), e i volumetti per indirizzi *Texts for Young Classicists* e *Texts for Young Social Scientists* (editi da Loescher, 2012). Tre quarti degli insegnanti ritengono che i testi adottati siano adatti sia alle loro esigenze di docenti, sia a quelle dei discenti. Le antologie Zanichelli (su cui ritornerò tra poco) ricevono commenti estremamente positivi. Anche *Insights into Literature* e i testi per indirizzi ricevono giudizi molto positivi. Tra i testi ritenuti inadeguati, *Visiting Literature*. Un'insegnante del Liceo Ladino di Fassa (TN) dichiara infatti: "Spesso le informazioni sono frammentarie e confuse (soprattutto per quanto concerne il contesto storico, che consiste in un calderone di nozioni e concetti non ben spiegati e contestualizzati). Inoltre, troverei più utile un libro di testo che suggerisca un approccio tematico e modulare." Criticato anche *Visions and Perspectives*: "È superficiale, troppo conciso e con pochi brani antologici". *Bridges between Past and Present*, infine, riceve la seguente critica: "Nel testo mancano il contesto storico e culturale di ogni movimento letterario. Inoltre gli autori proposti sono pochi e i testi antologici poco funzionali." Il commento prosegue affermando che i discenti "allo stato attuale non sanno come e quando compulsarlo. Sono io a fornire loro materiali integrativi estrapolati da libri della Zanichelli".

Tra i motivi per cui i testi sono stati adottati, selezione dei con-

tenuti, varietà degli autori presentati e presenza di materiali integrativi online o di una versione digitale del testo emergono come preponderanti (55,6% di preferenze). Anche il prezzo gioca un ruolo importante per il 27,8% dei partecipanti. Altri fattori indicati sono la presenza di attualizzazioni, di contenuti storici sintetici e di attività stimolanti e non noiose. Infine, due docenti segnalano che la scelta del libro di testo da adottare avviene a livello di dipartimento di lingue e quindi può capitare che alcuni docenti (soprattutto i supplenti e i nuovi arrivati) si trovino a utilizzare antologie selezionate da altri.

Performer, come si è detto, oltre ad essere il testo più utilizzato, sembra essere anche quello maggiormente apprezzato, in quanto "accompagna i discenti nel percorso di apprendimento fornendo indicazioni metodologiche importanti", "collega spesso autori del passato con artisti o fenomeni di costume contemporanei" e "non annoia né sfinisce con lo studio dei contesti, ma si concentra sui testi letterari". I docenti ne lodano la semplicità, i "testi interessanti, l'ampia scelta, le varie tipologie di attività, il formato digitale", gli "spunti per rendere le lezioni più varie ed interessanti", "la scelta di testi e autori/autrici", e "il linguaggio chiaro e contemporaneo". Un'insegnante ne mette in risalto la "presentazione cronologica, ma anche utilizzabile per genere" e i "contenuti presentati sotto forma di esercizi, che richiedono un atteggiamento un po' più attivo negli alunni rispetto ai testi tradizionali". Inoltre, conclude un docente, "il sostegno alla didattica è rilevante".

Anche *Only Connect* è molto apprezzato per la scelta dei testi, la presenza di analisi testuali e di immagini e "perché è esaustivo nella trattazione degli argomenti ed è ricco nel lessico".

Criticato invece *Witness to the Times* per la prolissità e l'eccessiva ricchezza di contenuti che, soprattutto in vista della possibilità di un commissario esterno all'esame di maturità, impone al docente di dettagliare in modo estremamente specifico quanto sia stato effettivamente approfondito, e quanto solo letto oppure tralasciato.

Di *Insights into Literature* si apprezza la "buona selezione di autori e passi" e il "linguaggio chiaro e contemporaneo", che lo rendono adatto alle esigenze sia del docente sia dei discenti.

Texts for Young Classicists/Social Scientists, infine, è lodato "perché è uno di quei pochi testi che presenta la letteratura per argomenti tematici", e "piace agli studenti e presenta delle tematiche interessanti e motivanti". Incuriosita da questi commenti, ho cercato (e trovato) un *sample* del suddetto testo, da cui sono rimasta positivamente impressa. In particolare, la sezione sugli stereotipi di genere del volume per *Social Scientists*, con testi da Mary Wollstonecraft, Harriet Martineau, Kate Chopin, Vera Brittain, Virginia Woolf, Nathaniel Hawthorne e Seamus Heaney, è un percorso tematico esemplare, che parte da una messa in discussione dei ruoli di genere e ripercorre la storia del pensiero femminista e delle "Women's Issues" attraverso testi letterari e teorici di grande interesse e con attività di analisi del testo che stimolano la riflessione e la discussione in classe. Anche gli altri contenuti del volume spiccano per originalità, varietà, e ampio spazio dedicato alle autrici. Davvero un prodotto editoriale di grande qualità e interesse.

Eppure, nonostante l'alto grado di soddisfazione degli insegnanti e i criteri selettivi con cui le antologie vengono scelte, la quasi totalità dei partecipanti afferma di integrare i contenuti presenti con materiali aggiuntivi, non solo di tipo multimediale (video, film, documentari, canzoni, mappe online), ma anche con fotocopie da altri testi (soprattutto nel caso di docenti insoddisfatti del manuale in adozione), integrazioni da monografie, immagini e materiali adatti a studenti con DSA (Disturbi Specifici dell'Apprendimento) o BES (Bisogni Educativi Speciali).

Non esiste, com'è immaginabile, un testo che soddisfaccia tutte le esigenze dei docenti. Per quanto un'antologia sia ricca, per quanto esaustiva, per quanto fornita di materiali online, le esigenze degli studenti richiedono che il docente cerchi o prepari dei materiali a integrazione di quanto già presente. Il testo perfetto non esiste, ma

certo alcuni sono migliori (o perlomeno migliorabili più facilmente) di altri.

3.1.2 La lunga strada delle scrittrici

Il libro di testo è, del resto, solo un punto di partenza su cui gli insegnanti costruiscono il loro programma. Il tempo è sempre pochissimo, le ore effettive di lezione si riducono sensibilmente se si tolgono le ore dedicate alla preparazione di certificazioni, alle lezioni con i docenti madrelingua, alle assemblee di classe, ai viaggi di istruzione e a tutta una serie di eventi imprevedibili. Questo rende impossibile coprire ogni epoca e ogni autore. È necessario compiere una selezione.

Tra i fattori indicati dai docenti come determinanti per la scelta degli autori e dei testi da trattare, la rilevanza storico-culturale e la modernità dei contenuti prevalgono su tutti gli altri, con un 83,3% di preferenze. Il genere dell'autore o dell'autrice ha un certo peso per meno della metà dei partecipanti (44,4%). Complessità linguistica (16,7%), inclusività e rispetto della 'diversity' (27,8) sono ritenute invece meno importanti.

Quattro insegnanti su diciotto affermano di modificare il programma in base alla composizione della classe (prevalenza di maschi o femmine). Un primo commento a questa domanda è: "Se solo maschi, non tratto autrici come Jane Austen o Virginia Woolf". Un'altra docente dice: "per esperienza so che ad alcuni maschi non piacciono le poesie, perciò cerco di inserire anche letteratura in prosa ricollegabile a problemi sociali e storici o esistenziali, di solito più 'graditi'". Riferendosi invece evidentemente a una classe composta in prevalenza di ragazze, un(a) terzo/a docente parla di "scelta di autrici e temi più vicini alle tematiche femminili".

Il contributo dato a questo lavoro dalle risposte sincere fornite dai docenti è talmente prezioso che vorrei sospendere ogni giudizio

su quanto detto. Mi si permetta però un'unica, brevissima riflessione. Perché Jane Austen o Virginia Woolf possono essere considerate insignificanti per una classe a prevalenza maschile? Nessun insegnante rinuncerebbe mai a Dickens, o a Joyce, solo perché una classe è composta di sole ragazze. E perché i ragazzi sono meno sensibili alla poesia? È poi davvero così? Troppo spesso gli stereotipi di genere intrappolano i bambini fin dalla tenera età. La scuola dovrebbe combatterli, invece di rafforzarli.

Tornando alla programmazione, quasi tutti gli insegnanti affermano di partire da uno schema fisso, che viene modulato di anno in anno in base a esigenze della classe, argomenti di attualità, interessi della classe. Spesso, gli autori considerati imprescindibili rimangono invariati, ma si variano i testi oppure vi si aggiungono altri nomi rilevanti. Un commento particolarmente rivelatore a questo proposito è: "Generalmente il programma di terza e quarta è abbastanza fisso, con alcuni autori che ritengo essenziali per comprendere l'evoluzione della letteratura, variando i testi e saltuariamente qualche autore. In quinta, con l'età contemporanea, mi piace introdurre tematiche diverse e quindi autori diversi." Anche le docenti intervistate di persona dicono di seguire uno schema più o meno fisso per le classi III e IV, e di variare invece nelle classi V, in base ai propri interessi e a quelli manifestati dalla classe. Lo spettro di un possibile commissario esterno all'esame di maturità, ammettono, toglie un po' di libertà: si teme di risultare "inadempienti" nei confronti del canone tacitamente stabilito.

Alla domanda "Ritiene importante includere voci femminili all'interno della classe di letteratura inglese?" quindici docenti su diciotto rispondono sì. I no vengono motivati come segue: "la scelta si basa sul valore artistico delle opere e sul possibile interesse degli studenti"; "al centro dell'indagine ci sono dei testi, non degli autori - mi piacerebbe includere testi di Virginia Woolf (ma siccome non ho tempo, dovrei escludere Joyce), Jane Austen e le Brontë sisters (ma dovrei escludere Dickens e Wilde)... forse lo farò, ma

fino ad ora non sono riuscita a farlo, non mi sembra giusto privare i miei alunni della conoscenza di passi come il monologo di Molly Bloom - troppo dirompente…"

I sì, invece, vengono motivati così: "Diverso punto di vista"; "Per sensibilizzare"; "Perchè spesso rappresentano "l'altro" rispetto al canone"; "Ci sono molte autrici valide quanto gli autori maschili"; "Nel rispetto delle mie studentesse femmine"; "Sono indispensabili per capire la cultura di un popolo"; "Perché ritengo che le voci femminili siano ancora considerate "minori" in quasi tutti gli ambiti della nostra società. Almeno a scuola abbiamo il dovere di dare voce e pari valore a quanto le donne hanno voluto e vogliono dire"; "Stimola una riflessione sul ruolo della donna nella società e nella famiglia"; "Perché nella letteratura inglese ci sono autrici che sono veri e propri capisaldi della letteratura in sé e della riflessione sulla condizione femminile nel proprio tempo".

Quali sono dunque le autrici della letteratura inglese e anglo-americana che si ritiene indispensabile far conoscere agli studenti? Su tutte spiccano Virginia Woolf (indicata da quattordici docenti), le sorelle Brontë (9) e Jane Austen (8). Seguono Mary Shelley (4) ed Emily Dickinson (4). I nomi sempre presenti nelle antologie. Ottengono una o due menzioni Adichie, Alcott, Ali, Atwood, Chopin, Gordimer, Lessing, Morrison, Radcliffe, Rhys, Walker e Wollstonecraft.

Da un rapido sguardo ai programmi previsti per quest'anno scolastico (per i docenti che sono stati disponibili a fornirli) non emergono differenze rispetto a quanto detto sopra. Jane Austen e una delle sorelle Brontë (Charlotte più di frequente) sono delle costanti per la classe IV. Virginia Woolf per la classe V. In generale, i docenti sembrano prediligere un approccio cronologico: si va da Shakespeare al romanticismo/epoca vittoriana al IV anno, si affronta il Novecento al V. In alcune classi si introduce la letteratura già al III anno, con Chaucer, Marlowe e ampio spazio dato a Shakespeare.

Ci sono due eccezioni interessanti all'approccio cronologico. La prima è quella del Liceo scientifico T. C. Onesti di Fermo: "Classe terza: fiction: McCourt, Alcott, Radcliffe, K. Chopin, Joyce, J. Austen; Chaucer, medieval ballads. Classe quarta: drama: W. Allen, G. B. Shaw, Shakespeare; poetry in the 17th century: Shakespeare's sonnets, J. Donne. The rise of the novel in the 18th century: Defoe, Swift, Sterne. Classe quinta: Blake, Wordsworth, P. B. Shelley, M. Shelley, (integrazione con Constable e Turner in Storia dell'arte), S. Henry [Heaney?], M. Atwood, T. Hughes, T. S. Eliot, Dickens, Brontë, Stevenson, Wilde, Woolf, Joyce, Orwell, A. Byatt, M. Cunningham, N. Gordimer". Su trentadue autori in programma, dieci sono donne. Non solo, l'approccio cronologico per generi consente di includere nomi originali (non solo femminili) e di fornire un quadro vario e stimolante della letteratura inglese. Davvero esemplare!

Un altro caso interessante riguarda l'utilizzo del testo *Texts for Young Social Scientists* presso la classe V del Liceo "Nolfi" di Fano. Il programma prevede un approccio tematico alla letteratura. Seguendo i materiali presenti nel testo, i temi affrontati sono "Childhood" (Exploitation and Abuse, Learning from Children), "Stereotypes and Prejudice" (Racism), e "Anger and Aggression" (Women Teenagers, WW1 Soldiers, Holocaust). La scelta dei testi e degli autori riflette una precisa volontà di differenziare il programma, ed è assolutamente appropriato che sia così per un liceo delle scienze umane. Nonostante si sia scelto di non affrontare il percorso sugli stereotipi di genere, non si può che apprezzare questo modo innovativo di presentare la letteratura, adattandola all'indirizzo di studio (e quindi agli interessi) dei discenti.

Ma cosa accade quando le donne vengono incluse? Nessuna differenza di reazione è segnalata negli studenti maschi. Le studentesse, invece, si dimostrano "spesso più interessate", "sono molto più partecipi", "mostrano un forte interesse", sono "a volte più appassionate". Basterebbero queste risposte, probabilmente, a dimostrare

l'importanza di includere voci femminili all'interno della classe di letteratura inglese.

Come vengono presentate le scrittrici? Solo tre docenti notano differenze nella presentazione delle donne nei libri di testo (sebbene nei paragrafi precedenti si siano evidenziate delle differenze sottili, ma piuttosto importanti). Ecco cosa dicono: "Ovviamente le scrittrici sono in numero inferiore, almeno fino al Novecento, però ritengo che con una maggiore attenzione si potrebbero comunque trovare più autrici. Mi sembra che alla fine del triennio, e dei libri di testo, l'impressione sia che esista solo una grande scrittrice inglese, V. Woolf. Qualche altra scrittrice c'è stata, ma ha scritto "roba da donne" (vedi J. Austen e le sorelle Brontë)". "In alcuni [testi] le tematiche femminili non vengono mai affrontate". "Le autrici sono certamente un numero inferiore e spesso non tanto "famose" quanto i loro colleghi".

In classe, invece, il 64,7% dei partecipanti dice di non introdurre elementi diversi nel presentare un'autrice, rispetto a quando presenta un autore. Chi lo fa si focalizza solitamente sulla condizione delle donne scrittrici, facendo "notare le difficoltà incontrate da una donna che vuole essere una scrittrice, esprimere la sua opinione, superare i pregiudizi, in diversi contesti storici e geografici".

All'ultima domanda del questionario, "C'è qualcos'altro che vuole aggiungere?", rispondono comprensibilmente in pochi. Due riflessioni sincere e appassionate mi sembra che possano chiudere in modo appropriato questo capitolo.

La prima afferma: "Mi spiace, probabilmente la mia ignoranza mi impedisce di conoscere opere letterarie femminili di valore tale da decidere di eliminare qualche "mostro sacro" dal mio programma di letteratura, mi manca sempre il tempo! Purtroppo anche quando ho inserito autori meno "sacri" o "irrinunciabili" la mia scelta è caduta su uomini: Benjamin Zephaniah, Cummings, Larkin - sebbene mi piaccia moltissimo, ad esempio, Muriel Spark."

La seconda sottolinea: "Sarebbe auspicabile una maggiore rifles-

sione sulle "assenze" nella letteratura e nella storia. Far riflettere gli studenti sul fatto che spesso l'assenza di alcune componenti della società (donne, gruppi etnici, ecc.) non è stata e non è sinonimo di incapacità o inferiorità, ma frutto di violenza, sopraffazione e negazione."

Riflettere su quali siano i "mostri sacri irrinunciabili" e su quali invece siano le "assenze" e i motivi di tali assenze: il senso di questo lavoro è tutto qui.

3.2 Qualche riflessione e qualche proposta

Da quanto è emerso dall'analisi di alcune delle antologie di letteratura inglese più diffuse in Italia e dalle risposte dei docenti di lingua e civiltà inglese ai questionari loro sottoposti, appare chiaro che lo spazio dato alle scrittrici nei libri di testo e in classe è uno spazio ancora troppo ristretto, angusto, da conquistare di anno in anno per non rischiare che la produzione al femminile sia dimenticata, trascurata, tralasciata in favore di qualche autore ritenuto più significativo. Non vi pare essere, da parte dei docenti, una consapevolezza dell'importanza di favorire un ambiente inclusivo e multiculturale anche attraverso lo studio della letteratura. L'innovazione è lasciata all'iniziativa di qualche mente illuminata, che forse ha approfondito le letterature post-coloniali, o ha avuto la possibilità di seguire corsi di *women's studies* (o *gender studies*, *queer studies* ecc.) all'estero e che ha riportato con sé in Italia questa esperienza preziosa.

Basterebbe un rapido sguardo ai programmi di letteratura delle università italiane (con alcune, positivissime eccezioni, si intende), per comprendere il perché i docenti non siano sensibili alla questione del genere in letteratura: le donne non ci sono o, se ci sono, sono i soliti nomi ricorrenti. I docenti non vengono formati a questa sensibilità, non studiano le scrittrici, e di conseguenza portano in classe ciò che conoscono: un panorama letterario com-

posto di nomi maschili, con qualche rara eccezione al femminile.

Sono una delle fortunate che all'università e in frequenti peregrinazioni letterarie ha avuto modo di scoprire donne fenomenali ma sconosciute ai più. Prendo quindi spunto da queste mie frequentazioni per proporre qualche idea per rendere la classe più inclusiva e più *diverse*, senza la pretesa di essere esaustiva, o completamente *politically correct*.

Partiamo quindi dalla letteratura medievale, e da Chaucer con i *Canterbury Tales*. Praticamente tutti i libri di testo antologizzano i brani relativi alla "Wife of Bath" e alla "Prioress" per contrapporre due figure di donne e introdurre la tematica della condizione femminile nel Medioevo. Perché non confrontare questi due personaggi letterari con le esperienze e i racconti di due donne realmente vissute in quell'epoca? Una selezione di brani dagli scritti di Julian of Norwich, mistica ed eremita del XIV secolo, definita dalla *NALW* "the first English woman of letters" (1996: 14) e di Margery Kempe, sua contemporanea, visionaria e pellegrina, autrice della "first extant autobiography in the vernacular" (*ibid*.: 19), potrebbero fornire materiale prezioso.

Passando all'epoca rinascimentale, l'analisi del contesto storico del regno di Elisabetta I e della costruzione attenta della sua immagine pubblica potrebbe essere arricchita dalla lettura di qualche poesia scritta dalla regina e del suo discorso alle truppe a Tilbury, esempio di intelligente costruzione retorica, arguzia e coraggio.

Saltando poi all'età del romanzo, impossibile non introdurre la già menzionata Aphra Behn, prolifica scrittrice, madre del genere del romanzo e donna dalla vita avventurosa. Già il fatto che sia stata la prima scrittrice professionista a guadagnarsi da vivere con i propri scritti le dovrebbe assicurare un posto all'interno del programma di letteratura. La sua vita avventurosa e inusuale, le sue opere innovative, le sue prese di posizione su temi scottanti per l'epoca potrebbero renderla davvero interessante e significativa per la classe. La lettura di un brano da *Oroonoko* potrebbe essere la base su

cui sviluppare un percorso tematico sul colonialismo, la schiavitù e la letteratura post-coloniale, con un'ampia possibilità di scelta di autori e testi di ogni epoca e provenienza.

Prima di approdare all'Ottocento, sembrerebbe d'obbligo introdurre la classe a "the first fully elaborated feminist criticism of misogynist images of women in literature as well as the first sustained argument for female political, economic, and legal equality" (*NALW*, 1996: 255), *The Vindication of the Rights of Woman* di Mary Wollstonecraft. Non è difficile immaginare possibili sviluppi tematici a partire da quest'opera. Il percorso "A Woman's Place" in *Texts for Young Social Scientists* ne è un esempio eccellente.

Inutile dire che Jane Austen deve avere uno spazio assicurato all'interno del programma di letteratura inglese. Non è possibile comprendere molti dei riferimenti culturali dell'Inghilterra contemporanea senza conoscere questa autrice. L'incipit di *Pride and Prejudice*, ad esempio, è imitato, parodiato, citato di continuo. La sua caratterizzazione dei personaggi, i dialoghi, l'ironia dei suoi romanzi sono elementi di storia letteraria imprescindibili. Ma si potrebbero sviluppare interessanti percorsi tematici anche dai testi meno celebri. Ad esempio, la presentazione del romanzo gotico potrebbe mettere a confronto un brano da un romanzo di Ann Radcliffe (presentando così un'altra famosa voce femminile) con la parodia che ne fa Austen in *Northanger Abbey*. Sempre quest'ultimo romanzo (o *Mansfield Park* in alternativa) potrebbe essere il punto di partenza per un percorso tematico e culturale sulla letteratura inglese della "country house", che passi per *Wuthering Heights* e approdi all'età contemporanea, ad esempio a *Brideshead Revisited*, o al McEwan di *Atonement* (quest'ultimo romanzo, tra l'altro, si apre proprio con un'epigrafe da *Northanger Abbey*).

In epoca vittoriana, un confronto tra due personaggi femminili indimenticabili, come Jane Eyre e Tess of the D'Urbervilles, potrebbe innescare un'interessante discussione sulla differenza di trattamento e di destino riservato dai due autori alle due eroine,

entrambe poste di fronte alla tentazione della seduzione, ma con decisioni ed esiti molto diversi. Gli spunti per dibattere sulla moralità e sul moralismo vittoriano e per trovare collegamenti con l'attualità non mancano. Sempre *Jane Eyre* potrebbe essere messo a confronto con il suo *prequel*, nonché celebre lettura post-coloniale, *Wide Sargasso Sea* di Jean Rhys. Relazioni di potere non solo tra uomo e donna, ma anche tra popoli, pregiudizi e razzismo sono solo alcuni dei temi scottanti su cui si potrebbe spostare l'attenzione degli studenti partendo da qui.

Per rimanere in età vittoriana, il mondo industriale del nord dell'Inghilterra descritto da Elizabeth Gaskell in *North and South* potrebbe ampliare la prospettiva della classe sull'epoca della rivoluzione industriale, che ne conosce solo la versione londinese raccontata da Dickens. Londra potrebbe anche essere il *fil rouge* di un percorso che attraversa tutta la letteratura inglese a partire da Chaucer, passando per Blake, Dickens, *Mrs. Dalloway* e arrivando a *Brick Lane* di Monica Ali.

Nelle antologie, i capitoli sulla prima guerra mondiale e sui *war poets* presentano tutti gli stessi quattro nomi: Rupert Brooke, Isaac Rosenberg, Wilfred Owen e Siegfried Sassoon. Nessun accenno, però, alla scrittura femminile inglese durante la grande guerra.[16] Poco viene detto anche del ruolo delle donne che restavano in patria e dei grandi sconvolgimenti sociali che questo nuovo ruolo portò. È vero che difficilmente la letteratura di questo periodo trova spazio nei programmi di letteratura del liceo, ma se così fosse, perché non mettere a confronto l'orrore della guerra raccontato da chi era al fronte, con l'esperienza delle donne che il conflitto lo vivevano nella quotidianità? Un estratto da *Testament of Youth* di Vera Brittain (ma anche una poesia ben scelta) potrebbe offrire uno sguardo nuovo sul tema della guerra, su cui sviluppare un'ampia riflessione sulle conseguenze della guerra, sul pacifismo, e sull'attualità.

16 Per una trattazione approfondita dell'argomento vedi Mullini, 1999.

Con il Novecento, dato per assodato che Virginia Woolf sia uno dei mostri sacri che non possono essere esclusi, si aprono innumerevoli possibilità di includere le donne in modo significativo nel programma di letteratura.

Un percorso sulla letteratura distopica, ad esempio, potrebbe includere *The Handmaid's Tale* di Margaret Atwood. Sul tema dell'adolescenza si potrebbero invece porre a confronto le avventure di Holden Caulfield in *The Catcher in the Rye* e di Esther Greenwood in *The Bell Jar*. Le poesie di Sylvia Plath, poi, potrebbero innescare interessanti discussioni sul rapporto spesso conflittuale con i propri genitori, sul conflitto casa-carriera che vivevano le donne degli anni '50 (ancora attuale forse?), sulla depressione e sulla sanità mentale.

Si potrebbe anche decidere di dare spazio alle letterature postcoloniali, e quindi di fare un viaggio attorno al mondo attraverso le opere di autrici e autori di lingua inglese delle più svariate provenienze. Un volumetto come *Four Continents* (Black Cat, 1998), raccolta di *short stories* di autori anglofoni provenienti da Africa, Australia, Canada, India, Nuova Zelanda e Caraibi potrebbe essere assegnato come lettura estiva, oppure adottato come opera da leggere per intero[17]. Altra opera che dovrebbe essere letta per intero è il saggio della scrittrice nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie *We Should All Be Feminists*[18].

Infine, in una scuola che è sempre più multiculturale, e in cui è possibile incontrare studenti e studentesse che hanno vissuto di prima o di seconda mano l'esperienza della migrazione, un'opera divertente e originale come *The House on Mango Street* dell'autrice chicana Sandra Cisneros (ma anche il suo romanzo *Caramelo*)

17 Non se n'è parlato qui, perché nessun docente ha menzionato questo aspetto nei questionari, ma in alcuni licei si sceglie di affiancare il programma di letteratura alla lettura per intero di un'opera, l'equivalente di un corso monografico.

18 Nel 2015 a tutti i sedicenni svedesi è stata donata una copia di questo libro dalla Swedish Women's Lobby in collaborazione con altre associazioni (http://sverigeskvinnolobby.se/en/project/we-should-all-be-feminists/ consultato in data 30/12/2016).

potrebbe toccare temi scottanti come l'identità, il rapporto con la cultura d'origine, la comunicazione in una lingua non materna.

È chiaro che quella qui presentata è una raccolta frammentaria e parziale di idee, che vuole solo mostrare come sia possibile includere in modo naturale, senza forzature, opere scritte da donne che siano interessanti e significative per la classe. Non si sono incluse molte autrici fondamentali, tra cui (colpa della mia minore familiarità con questo ambito) le maggiori rappresentanti della letteratura americana. Ma non è difficile immaginare percorsi inclusivi anche per loro. Quello che mi preme mettere in risalto è che tutte queste idee sono anche facilmente realizzabili, perché spesso i testi sono già contenuti nelle antologie (ma non sfruttati) oppure facilmente reperibili e fotocopiabili.

CONCLUSIONE

Ripensare i mostri sacri

> Don't make choices based only on your security and your safety. Nothing is safe. That is not to say that anything ever was, or that anything worth achieving ever should be. Things of value seldom are. [..] It is not safe to challenge the status quo. It is not safe to choose work that has not been done before. Or to do old work in a new way. (Toni Morrison, *Cinderella's Stepsisters*)

Non è questione di definire dei numeri, non è obbligatorio che le donne incluse nei programmi di letteratura siano in rapporto 1:1 (o 1:2) con gli uomini. Non è necessario forzare le cose per garantire a tutti i costi il *gender balance*. Non parliamo di quote rosa, ma di celebrazione della pluralità di pensieri e di voci. Ciò che importa è che gli studenti trovino stimoli dei più vari, e delle voci che li rappresentino. E questo vale non soltanto per le donne, ma anche per gli stranieri, i non-eterosessuali e chiunque faccia parte di una minoranza. È responsabilità di ogni docente creare un ambiente inclusivo per tutti ed educare al rispetto. Dare voce a ogni genere di esperienza è un primo, piccolo passo in tal senso.

La storia delle donne che hanno scritto, "stamping a tiny foot against God" per riprendere l'espressione di Theodore Roethke che dà il titolo al presente lavoro, merita di essere raccontata a fianco di quella degli uomini. Darne conto non deve essere un semplice dovere ma, prima di tutto, un piacere. Il beneficio sarà non solo per la clas-

se, ma anche per l'insegnante, che troverà nuovi stimoli per rendere il proprio lavoro significativo, meno monotono e davvero incisivo.

E poi? In un articolo su *The Nation* (1991) che ha il sapore più di una utopia che di un saggio di critica, Katha Pollit immaginava un mondo in cui la lettura fosse un aspetto talmente pervasivo della società da rendere praticamente inutile ogni canone, e superfluo l'insegnamento della letteratura nelle scuole e nelle università:

> Far more important are the books they [gli studenti] discover for themselves, browsing in the library, in bookstores, on the shelves of friends, one book leading to another, back and forth in history and across languages and cultures. After graduation they continue to read, and in the fullness of time produce a new generation of readers. Oh, happy land! I wish we all lived there.
> In that other country of real readers - voluntary, active, self-determined readers - a debate like the current one over the canon would not be taking place.[19]

In un mondo simile, un lavoro come questo sarebbe del tutto inutile. Ma l'Italia di questi anni recenti è tutto fuorché il paese dei balocchi dei lettori. Quasi il 60% della popolazione legge meno di un libro all'anno, la percentuale di lettori forti (cioè le persone che leggono in media almeno un libro al mese) non raggiunge il 14% e la spesa delle famiglie per libri e giornali si riduce di anno in anno.[20] La scuola spesso diventa l'unico luogo in cui leggere e sentir parlare di libri. È dunque indispensabile che i docenti di letteratura ripensino la propria classe in termini di laboratorio di lettura, di civiltà, di inclusione e di rispetto. Il presente lavoro vuole solo far risaltare la necessità di una riprogettazione e fornire qualche idea.

---

19 http://blog.bestamericanpoetry.com/the_best_american_poetry/2014/01/why-we-read-canon-to-the-right-of-me-by-katha-pollitt.html consultato in data 30/12/2016.

20 http://www.istat.it/it/files/2016/01/Lettura-libri_2015.pdf consultato in data 30/12/2016.

Ma quali sono alcuni suoi possibili sviluppi? Sarebbe certamente importante estendere il campo di analisi a tutto il territorio nazionale e a tutti gli indirizzi dei licei, con un campione di libri di testo e di docenti intervistati molto più ampio. Anche un confronto con l'insegnamento della letteratura italiana, o di altre letterature, potrebbe essere rivelatore. Uno studio di questo tipo potrebbe poi portare a un confronto con l'insegnamento della letteratura in altri paesi europei. Anche un'analisi dei programmi di letteratura in ambito universitario, come già accennato sopra, potrebbe far scaturire importanti riflessioni sulla formazione stessa dei docenti. Volendo poi spingersi ancora un po' oltre, si potrebbe addirittura immaginare che tutte le informazioni così raccolte vadano a fornire le basi teoriche e pratiche per la realizzazione di una nuova, innovativa antologia di letteratura in lingua inglese che sia davvero inclusiva.

Ma questa è un'altra storia, e si dovrà raccontare un'altra volta.

ALLEGATO 1

Antologie e autrici nella classe di letteratura inglese.

Il presente questionario vuole definire quale sia l'uso che i docenti di lingua inglese della scuola secondaria di secondo grado fanno delle antologie di letteratura inglese, e quale sia lo spazio dato alle autrici nei libri di testo e in classe.

1. **Nome della scuola**

   .....

2. **Liceo/i in cui insegna**
   Seleziona tutte le voci applicabili.

   - [ ] Artistico
   - [ ] Classico
   - [ ] Linguistico
   - [ ] Musicale/Coreutico
   - [ ] Scientifico
   - [ ] Scienze Umane

3. **Classe/i in cui insegna**
   Seleziona tutte le voci applicabili.

   - [ ] III
   - [ ] IV
   - [ ] V

4. **Testo di letteratura inglese adottato**

   .....

   .....

   .....

   .....

5. **Motivi dell'adozione del testo**
   Seleziona tutte le voci applicabili.

   - [ ] Formato
   - [ ] Prezzo
   - [ ] Contenuti
   - [ ] Varietà degli autori presentati
   - [ ] Presenza di materiali integrativi online/versione digitale del testo
   - [ ] Altro: .....

6. **Ritiene che il manuale adottato sia adeguato alle sue esigenze di docente?**
Contrassegna solo un ovale.

- ◯ sì
- ◯ no

7. **Perché?**

.....

.....

.....

.....

8. **Ritiene che il manuale adottato sia adeguato alle esigenze dei discenti?**
Contrassegna solo un ovale.

- ◯ sì
- ◯ no

9. **Perché?**

.....

.....

.....

.....

10. **Nel definire il programma di letteratura inglese**
Contrassegna solo un ovale.

- ◯ segue i contenuti e gli autori presenti in antologia
- ◯ integra con altri materiali

11. **Se integra con altri materiali, in quali casi? Quali materiali usa?**

.....

.....

.....

.....

12. **Nello scegliere gli autori e i testi da trattare in classe, quali di questi fattori sono determinanti?**
Seleziona tutte le voci applicabili.

- [ ] rilevanza storico-culturale
- [ ] celebrità
- [ ] modernità dei contenuti
- [ ] genere dell'autore/autrice
- [ ] complessità linguistica
- [ ] inclusività e rispetto della 'diversity'
- [ ] Altro: .....

13. **Può indicare sotto autori e testi da lei inclusi nel programma di letteratura inglese di questo a.s.? (In alternativa, può inviarmi una lista all'indirizzo anya.pellegrin@uniurb.it?)**

.....

.....

.....

.....

14. **La composizione della classe (prevalenza di maschi o femmine) influenza la scelta di autori/testi da trattare?**
Contrassegna solo un ovale.

- ◯ sì
- ◯ no

15. **Se sì, come?**

.....

.....

.....

.....

16. **Modifica annualmente il programma o generalmente segue uno schema fisso? Perché?**

.....

.....

.....

.....

17. **Ritiene importante includere voci femminili all'interno della classe di letteratura inglese?**
Contrassegna solo un ovale.

- ◯ sì
- ◯ no

18. **Perché?**

19. **Quali autrici della letteratura inglese/anglo-americana ritiene indispensabile far conoscere ai discenti?**

20. **Ha notato differenze di reazione da parte degli studenti quando presenta delle autrici, rispetto a quando parla di autori?**
Contrassegna solo un ovale.

- ◯ sì
- ◯ no

21. **Se sì, quali?**

22. **E da parte delle studentesse?**

23. **Nel presentare un'autrice, introduce elementi diversi rispetto a quando presenta un autore?**
Contrassegna solo un ovale.

- ◯ sì
- ◯ no

24. **Se sì, quali?**

25. **Ha notato differenze nella presentazione di autori e autrici nei libri di testo usati?**
Contrassegna solo un ovale.

- ◯ sì
- ◯ no

26. **Se sì, quali?**

27. **C'è qualcos'altro che vuole aggiungere?**

Powered by
Google Forms

BIBLIOGRAFIA[21]

ANTOLOGIE

Ansaldo, M. con Bertoli, S. e Mignani, A. (2011), *Visiting Literature Compact*, Novara, De Agostini Scuola – Petrini.

Bertinetti, P. (a cura di) (1998), *Four Continents*, Genova, Cideb Editrice.

De Luca, B., Ellis, D. J., Pace, P., Ranzoli, S. (2006), *Words that Speak 1, 2*, Torino, Loescher.

De Shazer, M. K. (ed.) (2000), *The Longman Anthology of Women's Literature,* New York, Longman.

Ellis, D. J. con Brett, T., Hughes, K. e Watkins G. (2012), *Texts for Young Classicists*, Torino, Loescher.

Ellis, D. J. con Brett, T., Hughes, K. e Watkins G. (2012), *Texts for Young Social Scientists*, Torino, Loescher.

Gilbert, S. M. and Gubar, S. (1985), *The Norton Anthology of Literature by Women*, New York, W. W. Norton & Company (II ed. 1996, III ed. 2007).

Heaney, D., Montanari, D., Rizzo, R. A. (2005), *Face to Face*, Milano, LANG edizioni.

Heaney, D., Montanari, D., Rizzo, R. A. (2009), *Continuities 1, 2, 3*, Milano, LANG edizioni.

Heaney, D., Montanari, D., Rizzo, R. A. (2010), *Continuities Concise*, Milano, LANG edizioni.

Lorenzoni, G. e Pellati, B. con Bacon, T. e Corrado, G. (2015), *Insights into Literature Concise*, Novara, De Agostini Scuola - Black Cat.

Marinoni Mingazzini, R. e Salmoiraghi, L. (2002), *Witness to the Times A, B, C, D, American Literature,* Milano, Principato.

Marinoni Mingazzini, R. e Salmoiraghi, L. (2009), *Witness to the Times Compact 1, 2, 3,* Milano, Principato.

Marinoni Mingazzini, R. e Salmoiraghi, L. (2014), *Witness in Two 2,* Milano, Principato.

Medaglia, C. e Young, B. A. (2010), *With Rhymes and Reason*, Torino, Loescher.

Spiazzi, M. e Tavella, M. (1997), *Only Connect… New Directions 1, 2, 3*, Bologna, Zanichelli editore (III ed. 2009).

Spiazzi, M., Tavella, M., Layton, M. (2012), *Performer Culture & Literature 1, 2, 3*, Bologna, Zanichelli editore.

21 Si inseriscono in questo elenco, oltre ai testi citati, anche testi utilizzati per consultazione.

Spiazzi, M., Tavella, M., Layton, M. (2015), *Compact Performer Culture & Literature*, Bologna, Zanichelli editore.
Spiazzi, M., Tavella, M., Layton, M. (2016), *Performer Heritage 1*, Bologna, Zanichelli editore.

TESTI SECONDARI

Aase, L., Pieper, I., Sâmihăian, T. e Fleming, M. P. (2007), "Text, literature and "Bildung" – comparative perspectives", in Pieper, I. (ed.), Aase, L., Fleming, M. P. , Sâmihăian, T. *Text, literature and "Bildung,* Strasbourg, Council of Europe, pp. 6-30.
Amiran, M. R. (1978), "What Women's Literature?", *College English*, n° 39.6, pp. 653-662.
Auster, P. (2011), "Preface to A Little Anthology of Surrealist Poems", in *Collected Prose*, Londra, Faber and Faber.
Barthes, R. (1974), *S/Z*, Malden, Blackwell.
Battistini, A. (2006), "Canoni e storie della letteratura nell'età della globlizzazione", *Atti del XVI Congresso dei Romanisti Scandinavi*, Roskilde University, Department of Language and Culture, pp. 1-15.
Barrett Browning, E. (1897), *The Letters of Elizabeth Barrett Browning Vol. 2*, ed. Kenyon, F. G., New York, The Macmillan Company.
Baym, N. (1981), "Melodramas of Beset Manhood: How Theories of American Fiction Exclude Women Authors", *American Quarterly*, n° 33.2, pp. 123-139.
Baym, N. et al. (2000), "Looking Backward, Looking Forward: MLA Members Speak", *PMLA*, n° 115.7, pp. 1986-2076.
Benstock, S. (1986), "From the Editor's Perspective: Women's Literary History: To Be Continued", *Tulsa Studies in Women's Literature*, n° 5.2, pp. 165-183.
Berkers, P. (2009), "Ethnic Boundaries in National Literary Histories: Classification of Ethnic Minority Fiction Authors in American, Dutch and German Anthologies and Literary History Books 1978-2006", *Poetics*, n° 37.5-6, pp. 419-438.
Bloom, H. (1975), *Kabbalah and Criticism*, New York, Seabury Press.
Bloom, H. (1994), *The Western Canon: The Books and School of the Ages*, Orlando, Harcourt Brace & Company.
Butler, J. (1990), *Gender Trouble – Feminism and the Subversion of Identity*, New York, Routledge.
Cammarano, F. (2016), "La reinvenzione della storia", *La Lettura*, 2 ottobre 2016, Milano, Corriere della Sera.

Carey-Webb, A. (2001), *Literature and Lives: A Response-Based, Cultural Studies Approach to Teaching English*, Urbana, ILL, National Council of Teachers of English.
Coté, M. M. (1982), "Now That We Have a Room of Our Own, Are We Throwing Away the Key?", *College English*, n° 44.6, pp. 606-611.
De Beauvoir, S. (1949), *Le deuxième sexe*, Parigi, Gallimard.
Di Leo, J. R. (ed.) (2004), *On Anthologies: Politics and Pedagogy*, Lincoln, University of Nebraska Press.
Ezell, M. J. M. (1990), "The Myth of Judith Shakespeare: Creating the Canon of Women's Literature", *New Literary History*, n° 21.3, pp. 579-592.
Fleming, M. P. (2007), "The Literary Canon: Implications for the Teaching of Language as Subject" in Pieper, I. (ed.), Aase, L., Fleming, M. P., Sâmihăian, T. *Text, literature and "Bildung,* Strasbourg, Council of Europe.
Folkenflik, R. (2006), "The Making of the English Literary Canon", *The Eighteenth Century: Theory and Interpretation*, n° 47, online supplement (http://ecti.english.illinois.edu/reviews/47/folkenflick-ross.html).
Fortini, L. (2010), "Critica femminista e critica letteraria in Italia", *Italian Studies*, n° 65.2, pp. 178-191.
Fowler, A. (1979), "Genre and the Literary Canon", *New Literary History*, n° 11.1, pp. 97-119.
Froula, C. (1983), "When Eve Reads Milton: Undoing the Canonical Economy", *Critical Inquiry*, n° 10.2, pp. 321-347.
Garbagnoli, S. (2014), "«L'ideologia del genere»: l'irresistibile ascesa di un'invenzione retorica vaticana contro la denaturalizzazione dell'ordine sessuale", *AG About Gender*, n° 3.6, pp. 250-263.
Gallop, J. (1992), *Around 1981. Academic Feminist Literary Theory*, Abingdon, Routledge.
Gilbert, S. M. and Gubar, S. (eds.) (1979), *Shakespeare's Sisters - Feminist Essays on Women Poets*, Bloomington, Indiana Uniuversity Press.
Gilbert, S. M. e Gubar, S. (1979), *The Madwoman in the Attic - The Woman Writer and the Nineteenth-Century Literary Imagination*, New Haven, Yale University Press (II ed. 1984).
Giorgio, A. et al. (2010), "Didattica della sessualità e del genere tra Svizzera, Gran Bretagna, e Italia", *Italian Studies*, n° 65.2, pp. 251-262.
Goldman, A. I. (2012), "Theory of Mind", in Margolis, E., Samuels, R., Stich, S. (eds.) *Oxford Handbook of Philosophy and Cognitive Science*, New York, Oxford University Press, pp. 402-425.
Goodman, L. (ed.) (1996), *Literature and Gender*, London, Routledge – The Open University.
Greer, G. (1982), "The Tulsa Center for the Study of Women's Literature:

What We Are Doing and Why We Are Doing It", *Tulsa Studies in Women's Literature*, n° 1.1, pp. 5-26.
Gualtieri, G. (2011), "Canonized Women and Women Canonizers: Gender Dynamics in The Norton Anthology of English Literature's Eight Editions", *Gender Issues*, n° 28, pp. 94-109.
Guillory, J. (1993), *Cultural Capital – The Problem of Literary Canon Formation*, Chicago, The University of Chicago Press.
Jackson, V. and Prins, Y. (1999), "Lyric Studies", *Victorian Literature and Culture*, n° 27.2, pp. 521-530.
Kidd, D. C. and Castano, E. (2013), "Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind", *Science*, n° 342, pp. 377-380.
Kolodny, A. (1975), "Some Notes on Defining a 'Feminist Literary Criticism'", *Critical Inquiry*, n° 2.1, pp. 75-92.
Kolodny, A. (1980), "A Map for Rereading: Or, Gender and the Interpretation of Literary Texts", *New Literary History*, n° 11.3, pp. 451-467.
Kramnick, J. B. (1997), "The Making of the English Canon", *PMLA*, n° 112.5, pp. 1087-1101.
Lauter, P. (1983), "Race and Gender in the Shaping of the American Literary Canon: A Case Study from the Twenties", *Feminist Studies*, n° 9.3, pp. 435-463.
Leitch, V. B. et al. (2003), „Editing a Norton Anthology", *College English*, n° 66.2, pp. 172-206.
Lerer, S. (2003), "Medieval English Literature and the Idea of the Anthology", *PMLA*, n° 118.4, pp. 1251-1267.
Levine, G. (2001), "The Two Nations", *Pedagogy*, n° 1.1, pp. 7-19.
Lewis, S. (1987), "Interview with Nina Baym", *Iowa Journal of Literary Studies*, n° 8, pp. 1-15.
Magris, C. (1986), *Danubio*, Milano, Garzanti.
Mengaldo, P. V. (a cura di) (1978), *Poeti italiani del Novecento*, Milano, Arnoldo Mondadori Editore (I Meridiani).
Miller, N. K. (1982), "The Text's Heroine: A Feminist Critic and Her Fictions", *Diacritics*, n° 12.2, pp. 48-53.
Morrissey, L. ed.) (2005), *Debating the Canon: a Reader from Addison to Nafisi*, New York, Palgrave Macmillan.
Morrison, T. (1979), "Cinderella's Stepsisters", *Ms. Magazine*, n°8, pp. 41-42.
Mullini, R. (1999), "'Nobody asked what the women thought': la poesia femminile inglese della I guerra mondiale", in De Agostini, D., Montani, P. (a cura di), *L'opera del silenzio*, Fasano, Schena (Peregre), 179-200.
Nelson, C. (1993), "Multiculturalism without Guarantees: From Anthologies to the Social Text", *The Journal of the Midwest Modern Language Association*, n° 26.1, pp. 47-57.

Oggins, J. (2014), "Underrepresentation of Women Writers in Best American Anthologies: The Role of Writing Genre and Editor Gender", *Sex Roles*, n° 71, pp. 182-195.
Ohmann, R. (1983), "The Shaping of a Canon: U.S. Fiction, 1960-1975", *Critical Inquiry*, n° 10.1, pp. 199-223.
Peterson, L. H. (1999), "Anthologizing Women: Women Poets in Early Victorian Collections of Lyric", *Victorian Poetry*, n° 37.2, pp. 193-209.
Pieper, I. (ed.), Aase, L., Fleming, M. P. , Sâmihăian, T. (2007), *Text, literature and "Bildung",* Strasbourg, Council of Europe.
Pollitt, K. (1991), "Why We Read: Canon to the Right of Me…", *The Nation*, September 23, pp. 328-331.
Richardson Viti, E. (2000), "He Said, She Said: A Feminist Approach to Teaching the Twentieth-Century Novel in the Twenty-First Century", *The French Review*, n° 73.4, pp. 640-647.
Robinson, L. S. (1983), "Treason Our Text: Feminist Challenges to the Literary Canon ", *Tulsa Studies in Women's Literature*, n° 2.1, pp. 83-98.
Robinson, L. S. (1984), "Feminist Criticism: How Do We Know When We've Won?", *Tulsa Studies in Women's Literature*, n° 3.1/2, pp. 143-151.
Robinson, L. S. (1986), "Review: Is There Class in This Text?", *Tulsa Studies in Women's Literature*, n° 5.2, pp. 289-302.
Ronchetti, A. e Sapegno, M. S. (a cura di) (2007), *Dentro/Fuori Sopra/Sotto Critica femminista e canone letterario negli studi di italianistica*, Ravenna, Longo editore.
Rooney, E. (1986), "Who's Left out? A Rose by Any Other Name Is Still Red; Or, the Politics of Pluralism", *Critical Inquiry*, n° 12.3, pp. 550, 563.
Ross, C. (2010), "Critical Approaches to Gender and Sexuality in Italian Culture and Society", *Italian Studies*, n° 65.2, pp. 164-177.
Ross, T. (2000), *The Making of the English Literary Canon: From the Middle Ages to the Late Eighteenth Century*, Montreal e Kingston, McGill Queen's University Press.
Schweitzer, I. (2006), "For Gloria Anzaldúa: Collecting America, Performing Friendship", *PMLA*, n° 121.1, pp. 285-291.
Sela-Sheffy, R. (2002), "Canon Formation Revisited: Canon and Cultural Production", *Neohelicon XXIX*, n° 2, pp. 141-159.
Shesgreen, S. (2009), "Canonizing the Canonizer: A Short History of *The Norton Anthology of English Literature*", *Critical Inquiry*, n° 35.2, pp. 293-318.
Showalter, E. (1978), *A Literature of Their Own: British Women Novelists from Brontë to Lessing*, Londra, Virago Press.
Showalter, E. (2003), *Teaching literature*, Oxford, Blackwell.
Showalter, E. (2009), *A Jury of Her Peers: American Women Writers from Anne*

Bradstreet to Annie Proulx, Londra, Virago Press.
Stevens, L. M. (2006), ""Women Didn't Really Write Back Then": From the Editor", *Tulsa Studies in Women's Literature*, n° 25.2, pp. 209-221.
Tauchert, A. (2002), "Writing like a Girl: Revisiting Women's Literary History...", *Critical Quarterly*, n° 44.1, pp. 49-76.
Weixlmann, J. (1988), "Dealing with the Demands of an Expanding Literary Canon", *College English*, n° 50.3, pp. 273-283.
Wernimont, J. e Flanders, J. (2010), "Feminism in the Age of Digital Archives: The Women Writers Project", *Tulsa Studies in Women's Literature*, n° 29.2, pp. 425-435.
Whaley, E. L. and Dodge, E. G. (1991), *Weaving in the Women - Transforming the High School English Curriculum*, Portsmouth, NH, Boynton/Cook Publishers.
Whelchel, M. (1984), "Transforming the Canon with Nontraditional Literature by Women", *College English*, n° 46.6, pp. 587-597.
Williams, J. (1994), "Packaging Theory", *College English*, n° 56.3, pp. 280-299.
Woolf, V. (1928), *A Room of One's Own*, in (2007) *The Selected Works of Virginia Woolf*, Ware, Wordsworth Editions, pp. 561-634.
Woolf, V. (1929), "Women and Fiction", *The Forum*, March issue, pp. 179-187.
Woolf, V. (1938), *Three Guineas*, in (2007) *The Selected Works of Virginia Woolf*, Ware, Wordsworth Editions, pp. 781-923.
Woolf, V. (2007), *The Selected Works of Virginia Woolf*, Ware, Wordsworth Editions.
Zagarell, S. A. (1986), "Review: Conceptualizing Women's Literary History: Reflections on the *Norton Anthologyof Literature by Women*", *Tulsa Studies in Women's Literature*, n° 5.2, pp. 273-287.
Zompetta, M. (2013), "Bloom: Un canone occidentale per l'Europa", *Sinestesie online*, n° 4

SITOGRAFIA

www.blog.bestamericanpoetry.com/the_best_american_poetry/2014/01/why-we-read-canon-to-the-right-of-me-by-katha-pollitt.html
www.internazionale.it/opinione/claudio-giunta/2016/10/02/fmanuale-letteratura-scuole-superiori
www.istat.it/it/files/2016/01/Lettura-libri_2015.pdf
www.lrb.co.uk/v22/n03/leah-price/elegant-extracts
www.myzanichelli.it
www.nytimes.com/2006/01/08/books/review/keeper-of-the-canon.html
www.oed.com/view/Entry/27148?
www.online.scuola.zanichelli.it/performer/culture-literature/
www.pearson.it/opera/lang/0-3290-continuities
www.principato.it/principato/www/scheda.aspx?_nodo_id=11328
www.prod.lsa.umich.edu/content/dam/hopwood-assets/documents/Hopwood%20Lectures/HopwoodLecture-1960%20Theodore%20Roethke.pdf
rudar.ruc.dk/bitstream/1800/8516/1/Artikel2.pdf
www.rivistasinestesie.it/PDF/2013/MAGGIO/6.pdf
www.sparknotes.com/poetry/browning/section1.html
www.sverigeskvinnolobby.se/en/project/we-should-all-be-feminists/
www.treccani.it/enciclopedia/antologia_(Enciclopedia-Italiana)/
www.vidaweb.org/the-count/
www.weforum.org/reports/the-global-gender-gap-report-2016
www.zanichelli.it/ricerca/prodotti/performer-heritage

RINGRAZIAMENTI

A coloro che gioiscono con me per questo momento va tutta la mia riconoscenza, a me tutta la responsabilità per qualunque errore contenuto in questo lavoro.

Innanzitutto, ringrazio di cuore la mia relatrice, la Prof.ssa Mullini per il sostegno costante, l'incoraggiamento e la pazienza dimostratami. Senza di lei, docente straordinaria e persona bellissima, questo lavoro non sarebbe mai esistito.

Un grazie anche alla Prof.ssa Calanchi, per il suo sostegno e perché è un vulcano di idee e di positività.

Un grazie a chi un anno fa ha deciso di premiare ciò che avevo scritto: la CPO della Regione Marche, un gruppo di persone impegnate quotidianamente a difendere e promuovere i diritti delle donne e non solo, a fare politica nel senso più bello del termine. Siete un'ispirazione.

Non mi sarei mai laureata senza la collaborazione dei docenti che hanno risposto al questionario e mi hanno prestato quintali di antologie: con loro ho un debito di gratitudine. Per lo stesso motivo, grazie a Federica dell'emeroteca, che è sempre riuscita a procurarmi quel che le chiedevo in tempi record, anche quando le mie richieste rasentavano l'impossibile.

Sono quella che sono anche (e soprattutto) grazie alle persone che il fato mi ha messo sul cammino: se sia una colpa o un merito, valutatelo voi. Grazie dunque a chi ha condiviso con me la vita universitaria, ai colleghi di Informatica Applicata, agli amici e alle amiche. È importante avere dei punti fermi, qualcuno su cui poter sempre contare, nelle gioie e nei momentacci, qualcuno da cui poter imparare, e io sono tanto fortunata ad avervi.

Grazie in particolare alle mie due compari di scrittura: la Babi e Simo, che vorrei vedere pubblicate prestissimo, e grazie a Donatella, che osa sognare per me ciò che io non ho il coraggio di immaginare.

Grazie a Urbino, luogo dell'anima, perché mi mette la poesia negli occhi e nel cuore ogni giorno, e in questi anni non ha smesso di stupirmi.

Questo lavoro è per l'ape regina della mia vita, la donna su cui misuro tutta la mia vita da sempre e per sempre, la mamma, la Lidia. A lei il mio amore infinito, e infinita gratitudine.

Stampato nel mese di Gennaio 2019
presso il Centro Stampa Digitale
del Consiglio Regionale delle Marche

QUADERNI DEL CONSIGLIO REGIONALE DELLE MARCHE

ANNO XXIV - n. 276 Gennaio 2019
Periodico mensile
reg. Trib. Ancona n. 18/96 del 28/5/1996
Spedizione in abb. post. 70%
Div. Corr. D.C.I. Ancona

ISSN 1721-5269
ISBN 978 88 3280 067 8

Direttore
Antonio Mastrovincenzo

Comitato di direzione
Renato Claudio Minardi, Piero Celani,
Mirco Carloni, Boris Rapa

Direttore Responsabile
Carlo Emanuele Bugatti

Redazione
Piazza Cavour, 23 - Ancona - Tel. 071 2298387 - 2298596

Stampa
Centro Stampa Digitale del Consiglio Regionale delle Marche, Ancona

276